

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA

LIGIÉRIA ALVES DOS SANTOS

**QUESTÃO AGRÁRIA E AS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS
ESCOLAS DO ASSENTAMENTO PALMEIRAL VIETNÃ EM
ESPERANTINÓPOLIS-MA**

São Luís-MA
2022

LIGIÉRIA ALVES DOS SANTOS

**QUESTÃO AGRÁRIA E AS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS
ESCOLAS DO ASSENTAMENTO PALMEIRAL VIETNÃ EM
ESPERANTINÓPOLIS-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof.º Dr. Sávio José Dias Rodrigues

São Luís-MA
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Alves dos Santos, Ligiéria.

QUESTÃO AGRÁRIA E AS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
NAS ESCOLAS DO ASSENTAMENTO PALMEIRAL VIETNÃ EM
ESPERANTINÓPOLIS-MA / Ligiéria Alves dos Santos. - 2022.
136 f.

Orientador(a): Sávio José Dias Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Geografia, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUIS,
2022.

1. Educação do Campo. 2. Esperantinópolis-MA. 3.
Questão agrária. 4. Território. I. Dias Rodrigues, Sávio
José. II. Título.

LIGIÉRIA ALVES DOS SANTOS

**QUESTÃO AGRÁRIA E AS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS
ESCOLAS DO ASSENTAMENTO PALMEIRAL VIETNÃ EM
ESPERANTINÓPOLIS-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof.º Dr. Sávio José Dias Rodrigues

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sávio José Dias Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Profª. Dra. Zulimar Márita Ribeiro Rodrigues
Universidade Federal do Maranhão (Examinadora interna)

Profª. Dra. Roberta Maria Batista de Figueiredo Lima (Examinadora externa)
Departamento de Geografia/ Universidade Federal do Maranhão

Dedico esse trabalho às mulheres da minha vida:
Viturina, Raimunda, Ligiane e Ligiélma!
À Luan Lopes e André Luis: os amores da minha
vida!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, e de maneira toda especial, agradeço à Deus, autor da vida, que apesar de todos os meus erros, me deu mais essa oportunidade de evolução e permitiu-me realizar esse trabalho, concedendo a alegria de galgar com saúde, coragem, esperança e determinação mais esse degrau do conhecimento.

À minha mãe Raimunda Alves dos Santos, por colocar o perfeito dentro dos limites do razoável, por me lapidar para que eu pudesse realizar meus sonhos, que não fosse de outro modo, a não ser por amor; obrigada pelo apoio incondicional durante toda a minha vida.

À minha avó materna Viturina Alves dos Santos (*in memoriam*), com quem aprendi os verdadeiros valores de uma vida pautada no respeito, na honestidade e na simplicidade, a pessoa que mais me incentivou a crescer na vida através dos estudos; por ter sido exemplo de coragem, dignidade e trabalho. Valores que me constituíram e que orientam as minhas ações.

Às minhas irmãs de sangue Ligiane Alves dos Santos (*in memoriam*), uma das pessoas que me fez compreender o amor nesse mundo, após me fazer passar pelo vale de lágrimas que a morte nos proporciona. Ela foi a pessoa que mais vibrou, sorriu, gritou alto pela minha aprovação na seleção do Mestrado em Geografia, fazendo questão de dizer para todas as pessoas que agora tinha uma irmã aprovada para fazer mestrado na UFMA e que, a pandemia da Covid-19 a arrancou inesperadamente do nosso meio, deixando-nos um vazio que jamais será preenchido e uma saudade que jamais será curada, de um amor que caminhou conosco nessa incrível jornada chamada vida. Com ela aprendi durante toda a nossa vida que a simplicidade, a bondade e o amor nos fazem caminhar com fé e esperança, jamais desistindo dos desejos do nosso coração; ela me ensinou que a vida é uma luta diária e que insistir nessa luta é o caminho para o sucesso; ela foi minha inspiração para chegar até aqui; Ligiélma Alves dos Santos Araújo, por ter sido nessa jornada do Mestrado, o meu amparo, por todo cuidado que teve para comigo em meio às intempéries desses anos difíceis, por ter segurado firme na minha mão quando o mundo desabou sobre nós e meu único pensamento era desistir no meio do caminho, por ter cuidado tão bem de mim e por ter sido as minhas forças quando elas pareciam desaparecer do meu coração; Sou grata, minhas irmãs, por todo amor e confiança que sempre demonstraram por mim, por permitirem que eu seja parte importante de suas vidas e por estarem presentes na minha.

Ao meu amado filho André Luis Alves dos Santos, por ser a razão e a certeza da minha vida, o melhor presente que Deus me concedeu, o motivo pelo qual todos os dias eu tenho

desejo de viver e lutar apesar das dificuldades que muitas vezes assolam a nossa vida. Eu te amo, meu filho!

À Luan Lira Lopes, meu amor, meu companheiro de sonhos e de tantas realizações, sentido e significado da minha vida! Uma pessoa que entrou em minha vida de uma maneira muito simples e foi conquistando um espaço significativo com carinho, cuidado e atenção. Obrigada, por você ter sido o meu sorriso quando em muitos momentos ele desapareceu; por ter estado ao meu lado durante essa jornada, incentivando a cada momento de aula, de leituras, de escritas, de pesquisas. Obrigada pelo carinho, cuidado, atenção, companheirismo, cumplicidade e por você ter acreditado em mim e ter me ajudado a continuar essa jornada que não foi nem um pouco fácil. Eu te amo!

E aos demais familiares, que contribuíram das mais variadas formas e que hoje compartilham desse momento de plenitude.

Aos meus amigos e irmãos de caminhada nessa trajetória acadêmica, que mesmo não nos encontrando fisicamente, criamos laços eternos de amizade e companheirismo; com vocês aprendi que a vida fica mais bonita quando estamos rodeados de amigos. De forma especial, gostaria de externar meu agradecimento ao amigo Richard Jardim, por ter acolhido as minhas incertezas e limitações desse período e ter sempre se colocado à disposição para contribuir no aperfeiçoamento dos trabalhos científicos. Ao Joelson Caco por ter sido o apoio que eu necessitava e sempre se colocar prontamente para colaborar comigo mesmo em meio às distâncias físicas. À Ludimila e Larissa, com quem dividi trabalhos no percurso do mestrado e aprendi os valores do companheirismo e solidariedade. Muito obrigada por vocês existirem em minha vida!

De maneira especial, gostaria de agradecer com amabilidade ao meu orientador, Sávio José Dias Rodrigues, por sempre acreditar no meu potencial e por ter sido a força que me impulsionou entrar no mestrado e depois a seguir adiante quando o pensamento era desistir. Não tenho dúvida que a realização desse trabalho se deu com a orientação do professor mais humano que já conheci na vida. Ele soube entender as minhas limitações e as acolheu, sempre me estimulando a prosseguir. À você, querido Sávio, minha eterna gratidão, pela amizade e por tudo que me ensinou, orientou, corrigiu e sugeriu nesse trabalho.

A todos os professores do PPPGeo UFMA, por transmitir com tamanha lealdade e carinho os conhecimentos adquiridos nessa trajetória acadêmica e por ensinar-nos a sermos melhores do que já somos, aumentando em nós o desejo contínuo do conhecimento na prática cotidiana.

Por vocês aceitarem minhas contradições, por compreenderem os momentos de impaciência e cansaço, por compartilharem comigo esse projeto... Esse trabalho é para vocês. Porque tudo só tem sentido com vocês!

A todos vocês, que compartilharam comigo dessa felicidade, minha eterna gratidão.
MUITO OBRIGADA POR TUDO E POR TANTO!

Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, em pago, el deber de contribuir a la educación de los demás.

José Martí (2011)

É significativo que, ao lutarem pelo direito ao conhecimento, sempre colocam essas lutas na ocupação dos espaços, das estruturas, dos territórios do conhecimento e no criar espaços próprios, alternativos. Como lutam pela vida, ocupando a terra, espaço de produção da vida. Traduzem o direito à vida, identidade, cultura, tradição, aos saberes em ocupação dos territórios, de sua produção: a terra, o espaço, o trabalho, os territórios quilombolas, indígenas, de moradia. Ao lutarem pelo direito à educação, ao conhecimento, à herança cultural operam na mesma lógica: “ocupemos o latifúndio do saber” passou a ser o grito político dos militantes/educadores que chegam aos cursos de Pedagogia da Terra, de Formação de Educadores indígenas, quilombolas, do campo.

Miguel Arroyo (2011)

RESUMO

O objetivo principal dessa pesquisa é refletir acerca da questão agrária e as experiências da educação do campo no assentamento P.A Palmeiral Vietnã, trazendo este paradigma no processo de territorialização dos grupos camponeses. Apresentamos uma discussão teórica sobre a questão agrária no Maranhão, trazendo contribuições relacionadas à estrutura agrária do estado, bem como discutindo os conflitos, com a finalidade de perceber como o contexto camponês na educação do campo. Para tanto, busca-se apoio teórico metodológico na perspectiva do método dialético, à medida que nos ajuda a pensar a realidade enquanto totalidade concreta, assim como Karel Kossik (2011), apoiado na leitura marxista, nos ajuda. Utilizando-se de pesquisa qualitativa, com a realização de revisão da bibliografia, buscando categorias como educação do campo, território e campesinato, movimentos sociais, para proceder a reflexão que coloca a educação no seio da questão agrária. Buscamos dados no caderno de conflitos da Comissão Pastoral da Terra, nos Relatórios de execução de projetos de educação do campo no Estado do Maranhão, do convênio PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. Realizou-se ainda pesquisas de campo, com aplicação de questionários aos professores e gestores de escolas das comunidades Palmeiral, Centro do Coroatá e Bom Princípio, que constituem o campo dessa investigação, bem como realização de entrevistas com moradores líderes das comunidades e também estudantes egressos dos projetos de formação em educação do campo desenvolvidos na região. As categorias de Educação do Campo e Território se conectam na produção da questão agrária do país, assim, depreendendo que os projetos de educação do campo implantados foram conquistas dos movimentos sociais, dessa maneira, um marco para a educação do campo, o PRONERA, no município de Esperantinópolis, deve ser analisado no conjunto da luta camponesa. Dessa maneira, o papel dos movimentos sociais e a territorialização camponesa no município de Esperantinópolis-MA se torna importante a medida que coloca estes sujeitos como protagonistas das conquistas e que tem a educação do campo como estratégica. Dessa forma, a presente pesquisa utiliza-se de dados a partir das experiências da educação do campo nas escolas do Assentamento Palmeira/Vietnã em Esperantinópolis-MA. Os resultados apontam dados relevantes sobre a estrutura do ensino nas comunidades do assentamento, bem como os níveis de desenvolvimento educacional que se apresentam, ao que foi possível diagnosticar a falta de políticas públicas que priorizem a educação do campo nas comunidades do assentamento, onde percebeu-se a precária estrutura física, pedagógica e administrativa das escolas em que não há um ensino que seja voltado para as particularidades das comunidades camponesas pesquisadas, o que nos leva a confirmar que

as experiências de educação do campo, quando inseridas na prática cotidiana dos espaços camponeses, podem colaborar diretamente na formação dos sujeitos campesinos, mostrando a importância da resistência na luta de classes a fim de garantir o uso e a permanência na terra, bem como a educação a partir da realidade no território em que estes se encontram inseridos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Esperantinópolis-MA. Questão agrária. Território.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es reflexionar sobre la cuestión agraria y las experiencias de educación rural en el asentamiento P.A Palmeiral Vietnã, llevando este paradigma al proceso de territorialización de los grupos campesinos. Presentamos una discusión teórica sobre la cuestión agraria en Maranhão, aportando contribuciones relacionadas con la estructura agraria del estado, así como discutiendo los conflictos, para entender cómo el contexto campesino en la educación rural. Para ello, buscamos apoyo teórico y metodológico desde la perspectiva del método dialéctico, ya que nos ayuda a pensar la realidad como una totalidad concreta, así como nos ayuda Karel Kossik (2011), apoyado en la lectura marxista. Utilizando la investigación cualitativa, con la realización de la revisión bibliográfica, buscando categorías como la educación en el campo, el territorio y el campesinado, los movimientos sociales, para proceder a la reflexión que pone a la educación en el centro de la cuestión agraria. Buscamos datos en el cuaderno de conflictos de la Comisión Pastoral de la Tierra, en los Informes de ejecución de proyectos de educación rural en el estado de Maranhão, del convenio PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. También se llevó a cabo una investigación de campo, con la aplicación de cuestionarios a los profesores y gestores de las escuelas de las comunidades de Palmeiral, Centro do Coroatá y Bom Princípio, que constituyen el campo de esta investigación, así como entrevistas a los líderes de la comunidad local y también a los estudiantes graduados en proyectos de formación en educación rural desarrollados en la región. Las categorías de Educación en el Campo y en el Territorio están conectadas en la producción de la cuestión agraria en el país, por lo tanto, considerando que los proyectos implementados de educación en el campo fueron conquistas de los movimientos sociales, así, un hito para la educación en el campo, la PRONERA, en el municipio de Esperantinópolis, debe ser analizado en el conjunto de la lucha campesina. Así, el papel de los movimientos sociales y la territorialización campesina en el municipio de Esperantinópolis-MA se vuelve importante en la medida en que coloca a estos sujetos como protagonistas de las realizaciones y que tiene la educación del campo como estratégica. Así, esta investigación utiliza datos de las experiencias de educación de campo en las escuelas del asentamiento Palmeira/Vietnã en Esperantinópolis-MA. Los resultados apuntan datos relevantes sobre la estructura de la educación en las comunidades del asentamiento, así como los niveles de desarrollo educativo que se presentan, a lo que se pudo diagnosticar la carencia de políticas públicas que prioricen la educación rural en las comunidades del asentamiento. del asentamiento, donde se percibió si la precaria estructura física, pedagógica y administrativa de las escuelas en las que no existe una enseñanza enfocada

a las particularidades de las comunidades campesinas encuestadas, lo que nos lleva a afirmar que las experiencias de la educación rural, al insertarse en la práctica cotidiana de los espacios campesinos, pueden colaborar directamente en la formación de sujetos campesinos, mostrando la importancia de la resistencia en la lucha de clases para garantizar el uso y permanencia de la tierra, así como la educación basada en la realidad del territorio en que se insertan.

Palabras clave: Educación de campo. Esperantinópolis-MA. Cuestión agraria. Territorio.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01: Implementação das Políticas Públicas para a Educação do Campo.....	37
QUADRO 02: Visão da educação tradicional rural e a educação do campo.....	52
QUADRO 03: Experiências positivas que a educação do campo traz para a vida dos camponeses.....	109
QUADRO 04: Modelo de desenvolvimento educacional a partir das experiências em educação do campo.....	110
TABELA 01: Número de municípios, cursos e instituições por Unidades da Federação (UF).....	43
TABELA 02: Número de ingressantes/matrículas em cursos do PRONERA por unidade da federação (UF).....	45
TABELA 03: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) nas Unidades da Federação..	62
TABELA 04: Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente, segundo as Unidades da Federação – 2020.....	63
TABELA 05: Evolução da estrutura fundiária no Maranhão.....	69
TABELA 06: Percentual das pessoas de 15 anos ou mais conforme local de domicílio – Brasil/Maranhão.....	71
TABELA 07: Valor do rendimento médio mensal das pessoas de 15 anos ou mais – Maranhão.....	72
TABELA 08: Percentual das pessoas de 15 anos ou mais conforme População Economicamente Ativa – Maranhão/2013.....	72
TABELA 09: Percentual das pessoas de 15 anos ou mais conforme População Economicamente Ativa – Maranhão/2014.....	73
TABELA 10: Percentual das pessoas de 15 anos ou mais conforme População Economicamente Ativa – Maranhão/2015.....	73
FIGURA 01: Quantidade de conflitos por terra no Maranhão entre 2010 e 2020.....	65
FIGURA 02: Localização geográfica do município de Esperantinópolis-MA.....	86
FIGURA 03: Cidade de Esperantinópolis-MA.....	88
FIGURA 04: Localização de Esperantinópolis e povoados do projeto de Educação do Campo.....	91
FIGURA 05: Localização das comunidades pesquisadas no Assentamento Palmeiral/Vietnã.....	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

P.A – Projeto de Assentamento

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Esperantinópolis/MA

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ASSEMA – Associação em Área de Assentamento no Estado do Maranhão

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária

PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CPT – Comissão Pastoral da Terra

PEA – População Economicamente Ativa

EFA – Escola Família Agrícola

UAEFAMA – União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão

FSADU – Fundação Sôsaândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

FETAEMA – Federação dos Trabalhadores Rurais do Maranhão

CVRD – Companhia Vale do Rio Doce

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Educação do Campo: uma aproximação com o objeto de estudo.....	18
1.2 Debate metodológico sobre educação do campo na geografia.....	23
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: território e campesinato no Brasil.....	28
2.1 O território da Educação do campo.....	29
2.2 As políticas de Educação para o campo e as diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.....	36
2.3 Da Escola Rural à Escola do Campo.....	49
3 A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO.	54
3.1 Processos constitutivos da questão agrária brasileira e maranhense.....	55
3.2 Territórios, territorialidades e conflitos camponeses.....	66
3.3 Educação do campo no Maranhão.....	76
4 ESCOLAS DO CAMPO E A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESPERANTINÓPOLIS.....	86
4.1 Territorialização dos movimentos sociais Esperantinópolis.....	92
4.2 O Assentamento Palmeiral/Vietnã.....	97
4.3 Experiências da Educação do Campo no P.A Palmeiral/Vietnã e os processos de territorialização camponesa.....	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	127

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação do Campo vem se constituindo como um paradigma que abarca questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem nos espaços rurais, e que se estende para o território dos grupos camponeses que fazem dela um instrumento de luta. Dessa forma, a mesma vem construindo seu percurso apresentando aos sujeitos do campo novos elementos para repensarmos a educação e rompermos o paradigma tradicional de uma educação voltada para o mercado de trabalho e para o capital. A educação do campo traz inúmeras contribuições na formação dos sujeitos pois ela auxiliará “[...] para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos e da direção dos seus destinos” (CALDART, 2004, p. 149), pensando o espaço camponês a partir de sua própria realidade, assumindo um papel importante na formação dos sujeitos e na compreensão dos processos ligados às questões do campesinato e da reforma agrária, sendo necessário pensar a educação do campo a partir de uma abordagem crítica, onde as experiências educacionais possam contribuir efetivamente para os povos do campo, pensando os saberes territoriais a partir de suas vivências no próprio campo.

Ao tratarmos de Educação do Campo, deve-se ressaltar que esta refere-se a um projeto de sociedade, onde os camponeses são os sujeitos centrais, protagonistas da sua própria história. Nesse sentido, a Educação do Campo precisa ser entendida nas dimensões teóricas e políticas, bem como, um projeto que coloca a educação como instrumento de emancipação da classe trabalhadora do campo e da cidade, constituindo-os sujeitos autônomos, ou seja, a educação é um campo de formação plena do ser humano em sua totalidade, e não como um fragmento, por exemplo, do mercado de trabalho. Ela é um contraponto a formas hegemônicas que se reproduzem no campo, que trazem uma ideologia hierarquizada, em que a cidade é hegemônica em relação ao campo. É nessa perspectiva que a educação do campo traz contribuições nas reflexões sobre os conceitos de espaço geográfico e território. Em relação ao primeiro, colocando os sujeitos camponeses como protagonistas na produção do seu espaço, e em relação ao segundo trazendo a perspectiva de um conjunto de relações de poder e de construção de identidades.

A produção do espaço deve ser pensada a partir de um protagonismo de grupos camponeses. O conceito de espaço geográfico, uma categoria chave para a geografia, e que pode ser trazido para pensar esse protagonismo é de Rui Moreira:

O espaço geográfico é a materialidade do processo do trabalho. É a ‘relação homem-meio’ na sua expressão historicamente concreta. É a natureza, mas a natureza em seu vaivém dialético: ora a primeira natureza que se transforma em segunda, ora mais adiante a segunda que reverte em primeira, para mais além voltar a ser segunda. É a

história em seu devir perpétuo. História na sua expressão concreta de dada sociedade. E espaço como resultante/determinante da história. (MOREIRA, 2005, p. 17).

Ainda nessa concepção de conceitos de espaço geográfico, Corrêa (1982) define-o como a morada do homem e abrange a superfície da Terra, traduzindo-se como o local por natureza de sobrevivência dos grupos humanos. Já para Santos (2002) o espaço geográfico é visto como “a matéria por excelência”, a “segunda natureza” ou natureza humanizada ou artificial. Para o autor o conceito traz a relação homem/natureza ou homem/espaço mediatizada pelo trabalho e a produção de mercadorias. Outrossim, o pensamento de Lefébvre (1976, 1991) entende o espaço geográfico como produção da sociedade, fruto da reprodução das relações sociais de produção em sua totalidade.

A partir dos conceitos de espaço geográfico, entendemos a educação do campo, como um paradigma produzido a partir da própria produção da vida dos sujeitos camponeses, com as lutas diárias, a busca de melhor qualidade de vida, bem como de reconhecimento do seu local de origem, suas relações, o trabalho, etc. Assim a educação do campo consiste na luta por uma educação diferenciada, de qualidade, e de um currículo que contemple as demandas das populações camponesas, assim como a questão agrária, que é a realidade dos sujeitos camponeses, buscando compreender que “A prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade” (LUCKESI, 2002, p. 28).

O conhecimento está presente em todos os momentos da vida cotidiana, tanto na cidade quanto no campo, sendo este indissociável na formação de capacidades intelectuais e na estruturação do pensamento, vindo como tal, apoiar a construção do conhecimento em todas as áreas curriculares. Segundo Vesentini (2008, p. 16):

O sistema escolar foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna. A importância da escola na sociedade moderna, assim como a importância da educação, amplo senso em qualquer sociedade, é visível. Ela instrui novas gerações (ou até velhas, como nos dias atuais com a expansão da reciclagem das pessoas e profissões), adaptando-as ou assimilando-as às instituições, hábitos e valores da sociedade.

A escola não é apenas uma instituição indispensável para a produção do sistema. Ela é também um instrumento de libertação. Ela contribui – em maior ou menor escala – para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo. Sendo assim, esse estudo se insere nessa interseção entre as experiências da Educação do Campo no Assentamento Palmeiral-Vietnã, no município de Esperantinópolis, Maranhão e

os processos de territorialização camponesa na luta por uma educação como prática de liberdade.

1.1 Educação do Campo: uma aproximação com o objeto de estudo

O presente trabalho apresenta uma pesquisa sobre a questão agrária e as experiências da educação do campo no Assentamento Palmeiral/Vietnã em Esperantinópolis-MA. Contemplado com projetos do INCRA, o município de Esperantinópolis recebeu assentamentos de reforma agrária. Nesse processo, se destaca a luta dos movimentos de quebradeiras de coco babaçu, que desde a década de 1980 tem se organizado na região

Nesse contexto o Projeto de Assentamento (PA) Palmeiral/Vietnã, campo de estudo dessa pesquisa é resultado de lutas de camponeses que desde a década de 1980 passaram a enfrentar grandes fazendeiros, a partir de um processo de privatização das terras da região muito anterior (IPEA, 2016). Ele foi criado em 1992 (sua obtenção foi em 1988) e conta com 2.194,4997 ha, com capacidade para 180 famílias e tendo ao todo, segundo informações de documento do INCRA, 179 famílias cadastradas (INCRA, 2021). Esses camponeses com a ajuda da igreja católica se organizaram em torno de associações e do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR).

Dentre os projetos recebidos no assentamento, destacamos o Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (PRONERA), que buscou alfabetizar e formar professores/as alfabetizadores/as para atuação em suas próprias comunidades. Após a formação os egressos do PRONERA tiveram a oportunidade de inserção de seus trabalhos nas escolas das comunidades camponesas, podendo contribuir com a formação dos sujeitos do campo, observando a realidade do espaço em que vivem.

O PRONERA é uma política pública de abrangência nacional, que nasceu com as lutas dos movimentos sociais por uma educação do campo, no final da década de 1990, trazendo consigo o desafio de melhorar os índices educacionais nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária espalhados pelo Brasil, bem como propor uma reflexão acerca da educação do campo, trazendo a importância de se colocar a educação na pauta das reivindicações dos movimentos de luta pela reforma agrária. O programa funciona em diversos estados a partir de convênios entre INCRA e Instituições de Ensino Superior.

A Educação do Campo, nesse sentido, se trata de um espaço de conhecimentos, de um paradigma em construção que abrange os espaços e territórios camponeses. Assim, tem-se como ponto de partida a hipótese de que a Educação do Campo nasce da contraposição da Educação

Rural e funda-se no pensamento dos próprios sujeitos do campo, que buscam compreender os seus desejos, demandas e ações como protagonistas de suas próprias histórias, em um espaço onde se intensificam as lutas pela construção de um novo modelo de sociedade, pautado na equidade, na diversidade, etc.

A Educação do Campo apresenta-se como contraponto à escola pensada e estruturada pela Educação tradicional. Essa abertura das particularidades do ensino do campo, são defendidas pela LDB 9.394/96, que destaca:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. (BRASIL, 1996, p. 10).

Diante disso, cabe mencionar que a Educação do Campo, em seus amplos debates, vem se estruturando na sociedade brasileira, confrontando os padrões hegemônicos da classe burguesa e buscando uma nova forma de pensar e repensar o território camponês a partir da resistência aprimorada nas lutas de classes em meio aos conflitos que surgem na relação campo-cidade. A presente pesquisa surge da seguinte indagação: como as experiências da educação do campo no assentamento Palmeiral Vietnã contribuem na formação dos camponeses, levando em consideração o paradigma da educação do campo no processo de territorialização dos grupos camponeses?

A escolha dessa temática não se deu de forma isolada, fora das condições históricas socialmente construídas ao longo dos anos, no que tange ao ensino nos espaços agrários, mas como fruto das inquietações e reflexões vivenciadas no âmbito escolar em que atuamos no município de Esperantinópolis, Maranhão. Sou professora de Geografia, atuando nas séries finais do ensino fundamental, na Rede Pública Municipal do referido município. Ao longo dos anos temos assistido ao enfraquecimento das políticas educacionais voltadas para as populações do campo, causando certa inquietação na vida profissional, enquanto pesquisadora atuante na função docente, ao perceber que as escolas do campo vêm constantemente sendo tratadas e trabalhadas com os mesmos materiais e até o mesmo currículo que as escolas urbanas. Assim, a discussão sobre Educação do Campo passou a fazer parte das inquietações que remetem ao tema proposto neste trabalho pelo fato de observar a proposta de ensino em classes multisseriadas nas escolas inseridas nos espaços rurais do município de Esperantinópolis, onde se percebe que o ensino necessita tomar dimensões maiores na formação do sujeito, de forma a consolidar a luta pela valorização do espaço rural como local de resistência e não de dominação. A escolha pelas comunidades dos povoados Palmeiral, Bom Princípio e Centro do Coroatá se

deu especificamente por se tratar de comunidades com forte atuação do PRONERA na região, incentivando a formação de educadores do campo. A partir daí sentiu-se a necessidade de buscar compreender a educação do campo e os principais desafios que são encontrados no ensino, levando em consideração a relação campo-cidade e a formação dos sujeitos no espaço agrário, com o propósito de se levar adiante uma pesquisa que venha desvendar os aspectos da educação do campo numa perspectiva emancipatória.

Nas últimas décadas, temas como Educação do Campo, relação campo-cidade, espaços agrários têm sido foco de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político-filosóficos, até formas de implementação das diretrizes para o ensino em espaços rurais. Estudos que levam em consideração a educação do campo tornam-se de grande relevância no atual cenário brasileiro. Nesse sentido, a educação em espaços rurais torna-se relevante dentro dos conceitos científicos, pois se trabalha então a possibilidade de uma educação que leve em consideração os saberes do campo, bem como as lutas de classes desencadeadas nesses espaços em oposição às políticas hegemônicas e de dominação instauradas no campo e na cidade, tornando mais próxima a possibilidade de que todas as pessoas, independente do espaço em que vivem, possam chegar ao desenvolvimento educacional, tomando como passo a pesquisa científica.

Essa investigação contribuirá para as reflexões da Educação do Campo e as relações campo-cidade, pensando os grupos camponeses como protagonistas, assim, ele centra no ser camponês, e da perspectiva da educação do campo, trazendo sua dimensão ampliada de ensino que vai para além da escola. Sendo assim, coloca a territorialização camponesa, a partir dos conflitos, da questão agrária, a totalidade como parte da formação dos sujeitos na educação do campo.

Para tanto, apresentamos como objetivo geral, refletir acerca das experiências da educação do campo no assentamento P.A Palmeiral Vietnã, trazendo o paradigma da educação do campo no processo de territorialização dos grupos camponeses. Ademais, traçamos os seguintes objetivos específicos: Refletir acerca da educação do campo enquanto elemento constitutivo da questão agrária; Contextualizar as contribuições nos processos de territorialização camponesa na educação do campo enquanto paradigma em construção; Discutir o movimento de Educação do campo no Maranhão a partir da territorialização dos projetos educacionais (PRONERA/LEDOC) no Estado; Contextualizar a educação do campo em Esperantinópolis a partir dos egressos do PRONERA e LEDOC descrevendo o papel do ensino no assentamento; Analisar as experiências da educação do campo no P.A Palmeiral Vietnã, buscando os processos de territorialização camponesa.

O presente trabalho de pesquisa está estruturado em três capítulos; o primeiro trata da Educação do Campo no Brasil, com ênfase no território e campesinato brasileiro, apresentando uma descrição teórica sobre o processo histórico de constituição da Educação do Campo no Brasil, destacando os períodos de maior relevância na luta pela construção de uma educação do e no campo, trazendo a participação dos movimentos sociais e sua inserção na questão agrária no país, assim como o protagonismo de grupos camponeses para pensar o paradigma da educação do campo. Ao tratarmos sobre o território da Educação do campo e a questão agrária no Brasil, busca-se relacionar a questão agrária e a educação do campo, trazendo os fundamentos do paradigma para pensar esta intrínseca à Questão Agrária. Ao mesmo tempo, trazer os fundamentos teóricos da educação do campo pensando-a enquanto um território conquistado e, também, como uma estratégia de territorialização na questão agrária. Tem-se ainda nesse capítulo um quadro teórico acerca das políticas de Educação para o campo e as diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, onde escrevemos sobre as políticas públicas voltadas para a educação do campo, historicizando-as e descrevendo o papel dos governos na sua consolidação ou finalização, apresentando as diretrizes nacionais que amparam a educação do campo, descrevendo a importância destas na consolidação da educação do campo. Também trazemos a participação e a luta dos movimentos camponeses como ponto forte na elaboração das diretrizes e esta como parte da territorialização do paradigma em questão. Tratamos também da transição entre a Escola Rural e a Escola do Campo, levantando uma discussão sobre a constituição do espaço agrário, levando-se em consideração os conceitos de escola rural e escola do campo, refletindo sobre a transição entre ambas para o fortalecimento do ensino no território do campo.

O segundo capítulo traz uma discussão sobre a territorialização da educação do campo no Maranhão, onde busca-se apresentar um quadro histórico e teórico da educação do campo no estado, demonstrando como ela vem se constituindo ao longo dos anos se relacionando com a questão agrária no estado, bem como, apresentar as contribuições do PRONERA e LEDOC na construção do espaço educacional camponês. Traçamos um perfil histórico sobre a questão agrária no Maranhão com ênfase nos conflitos e territórios camponeses, descrevendo como esta vem se constituindo através das lutas sociais ao longo dos anos e, apresentando um quadro teórico sobre a implantação dos assentamentos no estado. Discutimos sobre o território e territorialidades camponesas, apresentando o campo enquanto território usado, observando as particularidades que se encontram nesse espaço, bem como discutindo as territorialidades ali presentes para se conhecer melhor como os agentes do território estão atuando em seu espaço territorial, mostrando ainda um quadro geral dos conflitos por terra no estado. Apresentamos

ainda um esboço teórico sobre a Educação do Campo no Maranhão, onde busca-se discutir sobre a luta por uma educação no e do campo no estado, trazendo a experiência da LEDOC e do PRONERA, e os percursos dos projetos implantados no estado. Pensa-se, a partir desses pressupostos teóricos a questão agrária e escolas do campo no Maranhão, observando a ligação que há entre a questão agrária, as escolas do campo, pensando essa relação a partir da questão do território no Maranhão.

O terceiro capítulo trata exclusivamente da Educação do Campo em Esperantinópolis, município dessa pesquisa, apresentando inicialmente um panorama geral de como foi se constituindo a questão agrária e as escolas do campo, através de relatos históricos dos egressos do PRONERA e LEDOC que estão inseridos nas comunidades de pesquisa. A partir dessas discussões trazemos os movimentos sociais e a territorialização camponesa no município de Esperantinópolis, descrevendo como vem acontecendo, ao longo dos anos, a luta de classes no município de Esperantinópolis, apresentando os períodos históricos de maior força dos movimentos sociais para a constituição dos territórios camponeses, para a partir disso, apresentar dados do Assentamento Palmeiral/Vietnã, campo de pesquisa desse trabalho, trazendo um relato histórico sobre a implantação do mesmo, mostrando como está constituído o assentamento Palmeiral/Vietnã e como ele foi se consolidando ao longo dos anos. Nesse viés, pensa-se sobre as experiências de educação nas escolas do Assentamento, descrevendo, a partir de entrevistas e observações *in loco*, como a educação vem ajudando a construir a identidade camponesa na formação dos sujeitos do campo. Finalmente apresentamos as experiências da Educação do Campo no P.A Palmeiral/Vietnã e os processos de territorialização camponesa, a partir da realização de visitas, entrevistas, aplicação de questionários junto às pessoas que fazem parte do quadro educacional das escolas em estudo, bem como de pessoas da comunidade, demonstrando, ainda, como acontece o processo de territorialização camponesa no assentamento.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, observando como tem se estruturado a educação do campo e a produção do território nos territórios camponeses do PA Palmeiral/Vietnã, analisando as experiências que o ensino oferece para sustentar a autonomia das comunidades camponesas em questão, bem como para consolidar a busca pelo direito do uso e permanência da terra na região pesquisada.

1.2 Debate metodológico sobre Educação do Campo na Geografia

A pesquisa está pautada no método histórico-dialético. Para iniciarmos uma discussão acerca do método, necessitamos compreender, inicialmente, a utilização do mesmo dentro da pesquisa científica. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância que este tem para o desenvolvimento do conhecimento científico.

De acordo com Dilthey (1956 *apud* Minayo, 2001) o método é necessário por causa de nossa “mediocridade”, haja vista que necessitamos, enquanto seres humanos, de alguns parâmetros para caminhar no campo do conhecimento, porém, embora sejamos simples mortais, a marca de criatividade é nossa “grife” em qualquer trabalho científico. Tal proposição nos leva a perceber o quanto é indispensável o uso do método nos trabalhos acadêmico-científicos, haja vista que sem ele, nossa mediocridade nos impediria de realizarmos pesquisas que possam trazer novos campos de conhecimentos para a academia.

Nesse mesmo sentido, o teórico Lênin (1965) resalta que o método é a alma da teoria, levando-se em conta que essa ideia nos remete ao modo de pensar o método como articulação entre conteúdo, pensamentos e existência. Tal pensamento nos leva a crer que é necessário articular teoria e prática para que se possa alcançar resultados positivos durante a realização de uma pesquisa, tornando-se o mesmo indispensável para o fazer real do pesquisador.

Partindo desse pressuposto, podemos compreender por método o caminho para se chegar a determinado fim, podendo o mesmo ser especificado a partir de escolhas do pesquisador para se traçar o melhor percurso a ser percorrido para alcançar os fins propostos da pesquisa. A compreensão por método científico é entendida por Gil (1999), como um conjunto de procedimentos técnicos e intelectuais adotados para atingir o conhecimento. Estes métodos, por sua vez, orientam a reflexão intelectual na tentativa de ler e interpretar a realidade, tornando necessária a sistematização de ideias baseadas em fatos que possam ser comprovados.

O autor nos lembra que o método serve para ajudar na aquisição de conhecimentos a partir do momento em que se define os procedimentos técnicos para a realização de uma determinada pesquisa, esta deve, por sua vez, trazer novos conhecimentos acerca do seu objeto de estudo, para proporcionar à comunidade acadêmica novos meios de se compreender a realidade a partir do objeto estudado, cujos resultados são apresentados de forma a produzir conhecimento científico.

Sposito (2004) afirma que o método deve ser compreendido como um instrumento intelectual e racional que possibilita a apreensão da realidade objetiva pelo investigador, quando este pretende fazer uma leitura dessa realidade e estabelecer verdades científicas para sua

interpretação. Desta forma, torna-se essencial que o pesquisador encontre um método que venha a contribuir para a concretização da pesquisa ora proposta, pensando não apenas no momento presente, mas, principalmente, no instante em que se fará a pesquisa na prática, onde far-se-á à luz das discussões de método, com seus procedimentos e técnicas escolhidas previamente. A escolha do método, bem como do objeto de estudo, não constitui atos mecânicos e neutros, tampouco desprovidos de uma visão de mundo. Dessa forma, o presente trabalho apresenta-se pautado no método dialético.

A dialética passou por grandes transformações, desde seu surgimento na Grécia Antiga até os dias atuais, onde houve momentos de força do pensamento dialético e momentos de enfraquecimento, porém, jamais se esvaiu completamente da sociedade, devido à sua grande importância. Para Sócrates (*apud* KONDER, 1998, p. 07) “Só a filosofia – por meio da dialética – podia proporcionar os instrumentos indispensáveis para entenderem a essência daquilo que faziam, das atividades profissionais a que se dedicavam”. Percebe-se a grande relevância que a dialética ocupa quando se trata do movimento da sociedade. Para Prado Júnior (1963) a questão que deu origem à dialética foi a explicação do movimento e das transformações das coisas. Pois, na visão metafísica do mundo, à qual a dialética faz oposição, o universo se apresenta como um aglomerado de “coisas” ou “entidades” distintas, embora relacionadas entre si, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que independe das demais ‘coisas’ ou “entidades”.

Para Konder (1998, p. 08) a dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Compreende-se nesse sentido, a dialética como o método de colaborar no pensamento, sendo capaz de tornar-se cada vez mais crítico e atuante no meio social. Vale destacar que a dialética sofreu altos e baixos durante toda a sua existência. No período feudal, por exemplo, a dialética foi cada vez mais sendo expulsa da filosofia, devido à ideologia das classes dominantes (KONDER, 1998, p. 11). Assim percebemos que a dialética considera a história da humanidade a partir das transformações pelas quais esta passa, considerando, inclusive, as transformações da natureza, haja vista que os homens são sujeitos em movimentos.

Konder (1998, p. 70) destaca: “a dialética aponta na direção de uma libertação mais efetiva do ser humano em relação ao cerceamento de condições econômicas ainda desumanas”. Já o alemão Walter Benjamin (1892 – 1940) nos lembra que “um espírito dialético, através de uma sugestiva imagem, insiste em ‘escovar a história a contrapelo’”. Temos uma história impregnada de violência e de barbárie, a qual precisa ser modificada, e, um dos caminhos, é a

luta de classes defendida por Marx, em uma sociedade que está em constante transformação. Pensar essa sociedade a partir da dialética, favorece o grau de entendimento, pois a mesma se preocupa com o todo e com as partes do todo, através de reflexões que geram novas descobertas para a ciência, formulando o que a dialética chama de tese, antítese e síntese. Há que se pensar que a dialética busca inserir nas pessoas, um espírito crítico e autocrítico, sendo estes uma das características essenciais do referido método.

É cabível salientar que a dialética possui três leis básicas, sendo a primeira delas a transformação da quantidade em qualidade; a segunda a unidade e interpretação dos contrários; e, a terceira a negação da negação (MORIN, 1991; SPOSITO, 2004). Vale destacar que essas três leis básicas norteiam o campo da dialética, porém não se esgotam em si mesmas. Há outras importantes características que ajudam a formular e dialogar a partir do pensamento dialético. Sposito (2004, p. 43) salienta que para Marx “o segredo da dialética científica depende da compreensão das categorias econômicas como a expressão teórica de relações históricas de produção, correspondentes a determinada fase do desenvolvimento da produção material.” Desta maneira, Marx enfatiza o caráter material, evidenciando que a realidade dos homens deve ser compreendida através de sua organização social, por meio da produção e reprodução da vida, por meio da História, sendo o homem o sujeito principal desse cenário.

A escolha de uma metodologia que torne possível a execução da pesquisa tem importância muito relevante, pois, é a partir dela que teremos uma maior aproximação com o recorte espacial e teórico escolhido, possibilitando a análise de informações e seu respectivo entendimento. Na visão de Targino (*apud* CERVO e BERVIAN, 2002, p. 44) a “Metodologia é o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade”. O conhecimento, quando é verdadeiramente utilizado pelo homem é algo que não trará a ele somente subsídios para crescimento material, mas também para seu crescimento pessoal e espiritual.

No tocante aos procedimentos metodológicos, investigar o ensino orientado pelo debate da Educação do Campo, no atual contexto marcado por profundas mudanças socioespaciais decorrentes do modelo de produção capitalista, exige que se busquem procedimentos comprometidos com a formação humana e a consequente transformação social. Nesse sentido, opta-se por realizar uma pesquisa qualitativa, pois, para Chizzotti (2003, p. 228), os pesquisadores qualitativos “afirmam a vinculação da investigação com os problemas éticos, políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social”.

Nesse sentido que foram realizadas análises e debates acerca da Educação do Campo através do levantamento de um referencial bibliográfico que visa instrumentalizar teoricamente a pesquisadora, a fim de garantir a efetivação de uma pesquisa que abarque os conhecimentos empíricos e teóricos sobre o tema em estudo.

Realizamos uma revisão da bibliografia, buscando categorias como educação do campo, território e campesinato, para proceder a reflexão que coloca a educação no seio da questão agrária. Ao mesmo tempo, realizamos uma busca de dados no caderno de conflitos da Comissão Pastoral da Terra, nos Relatórios de execução de projetos de educação do campo no Estado do Maranhão, do convênio PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, em que coletamos dados das escolas, egressos, municípios, etc. Evidenciou-se ainda uma pesquisa de campo, de forma presencial, nos meses de fevereiro a maio do ano de 2022, usando-se de observação da realidade escolar no assentamento e ainda entrevistas semiestruturadas (ver apêndices) com professores/as que atuam nas escolas do P.A. Palmeiral/Vietnã; servimo-nos também de aplicação de questionários (ver apêndices) para gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, egressos/as dos projetos de formação em educação do campo, bem como lideranças locais que estão inseridos no contexto desses espaços, a fim de se compreender como vem sendo constituída a formação educacional a partir do viés da Educação do Campo nas comunidades de estudo, que envolve as escolas do P.A. Palmeiral/Vietnã, no município de Esperantinópolis-MA.

Foram realizadas entrevistas, (ver apêndices) nas comunidades pesquisadas, onde deu-se a aplicação de questionários para 25 pessoas, distribuídas entre as comunidades pesquisadas, a saber: Povoado Palmeiral: 09 pessoas (04 professores/as, 04 egressos/as de projetos de formação em educação do campo, 01 supervisor escolar); Povoado Centro do Coroatá: 08 pessoas (02 gestores/as escolares, 06 egressos/as de projetos de formação em educação do campo); Povoado Bom Princípio: 08 pessoas (01 gestor, 02 professores/as, 05 egressos/as de projetos de formação em educação do campo).

A análise de dados qualitativos do conteúdo foi se constituindo de forma gradual, à medida que foram sendo realizadas as pesquisas de campo, a partir de reuniões periódicas entre pesquisador e orientador e ainda entre pesquisadora e comunidade pesquisada, quando necessário, fazendo-se relatórios periódicos do trabalho de campo. A partir dessas reuniões foi sendo percebido como a Educação do Campo cabe no debate nacional, assim como nos afirma Caldart (2004, p. 17-18):

[...] A Educação do Campo precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculada por sua vez ao debate mais amplo sobre um projeto de

desenvolvimento de país. E no debate atual sobre a construção de um sistema nacional de educação, é preciso não deixar de discutir qual é o lugar da Educação do Campo dentro dele, e no próprio processo de sua construção: como pensar em uma Política de Educação do Campo desvinculada de uma Política Nacional de Educação? E como pensar em uma Política Nacional de Educação sem incluir a Educação do Campo?

Estamos estudando o contexto do Assentamento Palmeiral/Vietnã, localizado no município de Esperantinópolis-MA, sendo formado por seis (06) comunidades rurais, a saber: Povoado Palmeiral, Povoado Bom Princípio, Povoado Centro do Coroatá, Povoado Lagoinha II, Povoado Remanso e Povoado Macaúba. Para o estudo proposto, foram escolhidas as três (03) comunidades maiores para se constituírem como campo de pesquisa, sendo elas: Povoado Bom Princípio, Povoado Palmeiral e Povoado Centro do Coroatá. A escolha se deu pelo fato de serem as comunidades que têm maior destaques na implementação de políticas de educação do campo e que têm uma grande quantidade de egressos do PRONERA.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: território e campesinato no Brasil

O objetivo neste capítulo é descrever um quadro teórico sobre o processo histórico de constituição da Educação do Campo no Brasil, destacando os períodos de maior relevância na luta pela construção de uma educação do e no campo, trazendo a participação dos movimentos sociais e sua inserção na questão agrária no país, assim como o protagonismo de grupos camponeses para pensar o paradigma da educação do campo. Apresentamos, ainda, informações gerais acerca da educação do campo, discutindo os principais elementos dos conceitos que englobam o tema em questão, a partir de referenciais teóricos que possam embasar as discussões ora propostas.

Trazemos reflexões acerca da produção do território da educação do campo em assentamentos de Reforma Agrária. Pretendemos, nesse texto, refletir acerca da produção do território a partir das experiências de educação do campo, analisando a implantação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA). Nesse sentido, refletimos sobre o conceito de território, em que é permeado pela reprodução do campesinato na questão agrária brasileira.

A questão agrária no Brasil tem sido debatida em torno da disputa de classes por território, como bem apresenta Ariovaldo U. de Oliveira (2002), em que o conflito passa a delinear as relações. Assim, o próprio uso do território, como apresentado por Milton Santos (2002), pode ser um elemento de compreensão dessas disputas. É a partir desse pensamento que entendemos a importância de se tratar das questões agrárias brasileiras, a partir das lutas de classes e da produção do território camponês. A educação do campo, nesse contexto, passa a ser estratégia de territorialização e território para os grupos camponeses. Ela própria é território, ao tempo que como uma forma de educação em que os protagonistas são os próprios sujeitos, ela passa a ser um espaço de poder conquistado no âmbito das lutas. Ao mesmo tempo, ela é estratégia de conquista de novos territórios, já que, na escola, a disputa por ideologias é iminente.

Nesse sentido, trazemos reflexões acerca de como a educação do campo se firmou na questão agrária no Brasil, se consolidando como um paradigma. Nesse panorama, discutimos os conceitos de território e territorialidades a partir das lutas camponesas. O território enquanto espaço de poder, em que identidade, reprodução, economia, o próprio ser e seu fazer material, mediados pelo trabalho, religiosidade, emoções são colocados em destaque.

2.1 O território da Educação do campo

O conceito de Educação do Campo se conecta, invariavelmente, ao desenvolvimento da questão agrária no Brasil. Esse conceito está ligado às lutas e conquistas de movimentos de luta por terra no país, especialmente o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST). Esse conceito surgiu no seio da luta desse movimento, mas que passou a abranger um paradigma para além dele. A educação do campo se tornou, ao mesmo tempo, território e territorialização dos movimentos camponeses. Nesse sentido, o que estamos entendendo como educação do campo se torna importante conquista, um espaço de poder, à medida que se transforma em instrumento de alcançar novos espaços. Apresentamos o conceito de Educação do Campo a partir de alguns autores, dentre eles Caldart, que se destaca no trabalho pelo fato de levarmos em consideração a diversidade de conteúdos em que a mesma discute o tema em questão, levando-nos a compreender os reais valores da luta educacional no campo, juntando-se aos demais pensadores que são apresentados no decorrer do trabalho. É imprescindível ressaltar que a “Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257).

Diante disso, a educação do campo se apresenta como proposta de educação que deve gerar uma consciência de mudança, a partir do conjunto de problemáticas vivenciadas pelo campo brasileiro, ao passo em que “ela contribui para ampliar os debates, pesquisas, ações e políticas dirigidas para a população do campo” (D’AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014, p. 317). Assim, ela deve levar em consideração “as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012, p. 257). É preciso compreendermos que “a essência da Educação do Campo está na luta pela reforma agrária, na luta contra o latifúndio, e pela superação das contradições da lógica do capital.” (CAMACHO, 2012, p. 4). Assim, destacamos o conceito de educação do campo a partir de duas óticas. A primeira se refere à histórica, que ressalta a historicidade do conceito, os marcos normativos e formais. A segunda diz respeito a elencar as características que passam a ser fundamentos desse paradigma, sendo assim buscamos o referencial que discute teórica e filosoficamente a Educação do Campo.

[...] a educação do campo deve ser considerada como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. [...] Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade. [...] Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. (VENDRAMINI, 2008, p. 4-10)

O contexto da educação em territórios rurais historicamente deve ser pensado a partir do panorama da exclusão, que perpassa desde a estrutura das escolas e o acesso a estas, o que repercute nos dados que indicam analfabetismo, egressos de níveis de ensino, etc. Em 1991, mais de 25% da população brasileira era analfabeta (IBGE, 1992; 2001), passando para 17% em 2000 e 10,2% em 2010 (PEREIRA; CASTRO, 2019). Separando os dados para o rural, temos que no Brasil, a taxa de analfabetismo em 2010 era de 7,54% no meio urbano e 24,64% no meio rural (PEREIRA; CASTRO, 2019). O contexto do analfabetismo no rural expressa como esse território foi sendo abarcado pelas políticas públicas de maneira residual, passando a ser lugar do depósito de restos de políticas, em que material escolar (armários, cadeiras, mesas, livros didáticos), além de serem enviados para as escolas rurais apenas o que sobrava das escolas urbanas, sobretudo os livros, não atendiam e nem expressam as realidades que o espaço rural deve vivenciar e experienciar (SANTOS, 2018; RIOS, 2016). É assim que o estereótipo do Jeca Tatu, do campo arcaico, do atraso que deveria ser substituído pelo moderno vai se produzindo no campo.

Ao mesmo tempo em que a necessidade por se criar políticas que vislumbrem os espaços rurais, era preciso mudar a perspectiva em torno do campo, principalmente em torno dos sujeitos que produzem esses territórios. Pensar a educação do campo a partir dos seus sujeitos está intrinsecamente ligado ao modo de vida, bem como a identidade camponesa criada nos territórios, o que nos leva a compreender que as relações socioterritoriais não podem dar-se de forma isolada, mas pensando o espaço como uma totalidade, onde o campo se liga às escalas globais e locais de produção do território. Nesse sentido, salienta-se que o território camponês se produz a partir da diversidade de relações que faz parte das lutas sociais de classes e que se estruturam a partir dos sujeitos, de suas necessidades, dos conflitos, da relação campo-cidade, da política, etc. É com essa compreensão que a educação nas escolas do campo passa a ser concebida.

Este processo pode ser caracterizado, na atualidade, na disputa travada em defesa da Educação do Campo, que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora organizada no campo, e contra os interesses do agronegócio, gerido pelo capital nacional e internacional. Em contraponto a este movimento das frações da burguesia local,

também agem os movimentos sociais do campo, que disputam a construção de políticas públicas [...]. Sua perspectiva é garantir os direitos sociais a todos os camponeses, especialmente os direitos à educação. Para isso [...] exigem uma política diferenciada na forma e no conteúdo, definida com sua presença e participação. O protagonismo que movimentos sociais de trabalhadores rurais vêm tendo na última década para a promoção do avanço da consciência do direito à educação tem forçado o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo. (TAFFAREL & MOLINA, 2012, p. 573).

As lutas do MST foram primordiais para a concepção e a definição que a educação do campo passa a ter. O MST é um movimento que surgiu desde 1984, com a organização de trabalhadores e trabalhadoras que não tinham terras para garantirem sua reprodução material. Assim, em 1984 há o primeiro encontro deste movimento, sendo oficialmente o ano de sua criação. Bernardo Mançano Fernandes (2008) diz que há um período anterior, antes desse ano, que ele considera como pré-história do MST, com as primeiras reuniões que antecederam o primeiro encontro (entre os anos de 1978 a 1983). O que é importante notar nas lutas encampadas pelo MST, que se insere num contexto amplo de diversidade e composto por muitos outros grupos camponeses de luta por terra, é que a prática desse movimento de ocupação de terras improdutivas, do latifúndio em geral, era de montar uma escola como prioridade (CALDART, 2009). Sendo assim, já nos acampamentos a preocupação das famílias acampadas é montar as escolas, inclusive, funcionando, às vezes, num barracão de lona, garantindo seu funcionamento com professores e professoras que muitas vezes eram militantes que não tinham formação, mas eram o de maior formação no local.

A ideia de educação do campo enquanto paradigma nasceu a partir de discussões dentro dos movimentos sociais de luta pela terra e suas demandas, culminando com a organização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997 e no 1º Congresso Nacional Por uma Educação do Campo, em 1998, em Luizizânia/GO (CALDART, 2012). Esses dois eventos vão demarcar o debate em torno de um paradigma que rompe com o que vinha acontecendo com as políticas de educação destinadas para os espaços rurais, principalmente, que viam esses espaços de maneira residual e que não punham o protagonismo dos sujeitos que aí viviam. Assim, o campo aparece nessas concepções de maneira fragmentária, inclusive, podendo ser abarcada no que podemos chamar de concepção de educação rural. Nessa, o campo é visto apenas a partir do viés da produção, negando toda a sua complexidade que abrange cultura, religiosidade, sociabilidades, etc. A educação rural passou a ser política de Estado à medida que ela foi representada pela ideologia de produção e modernização do campo, como Rita de Cássia Gomes do Nascimento (2010) expõe. Assim, esta passa a ser pensada como uma ferramenta de preparação de mão de obra para o campo que se moderniza. A necessidade que se tinha de pensar o campo como parte de um todo no mundo e não somente

como aquilo que sobra além das cidades, aparece como elemento importante com os eventos demarcatórios (FERNANDES, 2006).

Apesar desse avanço em torno da educação do campo e como o campo é visto por esta, dois aspectos se tornam relevantes a se analisar. O primeiro é semântico, mas apresenta uma percepção dos sujeitos responsáveis pelo próprio processo formativo, que, inevitavelmente implica a autonomia dos povos: a educação do campo surgiu como educação NO campo. A presença da partícula NO apresenta um dado conceitual e de protagonismo, em que o campo ainda era onde a educação deveria ser realizada e não de onde a educação deveria partir, como afirma Bezerra Neto (2012), “Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo[...]”. Isso passa a ser objeto de debates para dizer que a educação é DO campo e não NO campo. Esse debate é argumentado por Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 26) assim: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive [...] com direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Outro aspecto é que, inicialmente, as discussões giram em torno de uma Educação Básica do Campo, inclusive dando nome aos cadernos “Por uma educação básica do Campo” (BENJAMIN; CALDART, 2000), em que a prioridade era para a alfabetização e formações iniciais, sobretudo, visando os dados baixos que o campo tinha nessas fases do ensino. A passagem à perspectiva de uma educação básica para uma educação do campo, que contemple os sujeitos de maneira universal e humanista é acompanhada pela mudança no título dessa coleção, com a publicação dos cadernos “Por uma educação do campo” (KOLING; CERIOLIS; CALDART, 2002).

Como resultado prático, em torno de política surge em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pela Portaria nº 10/1998 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária do Governo Federal. O Programa tem várias experiências de formação em todo país, conforme atesta os dados da II PNERA (IPEA, 2015), demarcando o território da educação do campo no país. Atualmente, esse programa vem sofrendo com as fortes tensões e ataques das elites latifundiárias, com cortes de recursos que impedem até dos projetos em vigência continuarem. É preciso ter em mente que o PRONERA é uma política que institucionaliza o conceito de educação do campo, sendo assim, ele é campo de disputas por hegemonia. Ademais, é indiscutível pensar a Educação do Campo como um conceito ainda em construção, devendo-se levar em consideração o movimento da realidade concreta, configurando-se como uma “categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de

educação dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012). Refletindo sobre essa realidade, Camacho (2019, p. 41) assegura:

As razões que estão por trás da luta pela Educação do Campo no Brasil é a realidade existente de exclusão dos habitantes do campo. A falta de acesso a uma educação que permita o desenvolvimento territorial das comunidades no campo está relacionada com a história da estrutura agrária no Brasil baseada no latifúndio e na desterritorialização (expropriação) das populações camponesas de sua terra de trabalho.

O autor deixa claro que as questões ligadas à exclusão/expropriação dos camponeses ao longo dos anos no território brasileiro é a realidade da luta pela educação do campo, assim, a resistência de trabalhadores(as) do campo ao latifúndio passa a abranger antigas e novas lutas: de classes no campo, pela terra e pela produção camponesa, pela reprodução cultural e de sua existência, a étnico racial, pelo protagonismo feminino, contra a lgbtfobia, dentre outras. A luta pela Educação do Campo no contexto de marginalização de grupos camponeses, resultando num grande quadro de pobreza e desigualdade social, nos faz pensar que a organização dos movimentos sociais de luta pela terra em torno da Educação do campo se torna um importante elemento de reflexão. É nesse sentido que a luta por este paradigma é possível a partir da construção por parte dos movimentos de um outro projeto de desenvolvimento que rompe o projeto hegemônico do latifúndio-agronegócio (CALDART, 2012; CAMACHO, 2018).

Para o debate em torno dos fundamentos da Educação do Campo, devemos partir, inicialmente, do resgate da categoria camponês. Assim, devemos considerar esta categoria a partir da construção dos grupos camponeses em torno do seu território, sendo assim, o contexto de lutas, conflitos, organização e resistência é essencial. Dessa maneira, a educação do campo traz os trabalhadores (as) do campo, os povos camponeses, levando em consideração suas lutas por terra, trabalho, moradia, cultura, educação, etc.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 19).

A Educação do Campo se constitui a partir das lutas pela transformação da realidade social, econômica, cultural, sendo assim, ela vai para além da luta por uma política de assentamentos, mas sim, por uma reforma agrária no sentido amplo. Ela vai se articulando às experiências históricas de resistência dos(as) trabalhadores(as) que lutam por terra, trabalho e território, bem como, por uma educação que os(as) coloquem como protagonistas da história. Afirma Caldart (2012, p. 260): “A luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é

específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato”. Nesse sentido, a importância da luta de classes para o próprio entendimento da educação do campo. Assim, a necessidade de se construir uma educação que consiga dar conta da diversidade dos povos do campo, mas que consiga compreender o contexto da questão agrária brasileira.

A Educação do Campo “constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação do campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses.” (CALDART, 2012, p. 261). Isso nos leva a compreender que a luta pela educação dos camponeses deve estar intrinsecamente ligada às questões sociais da vida no campo, tendo em vista que se trata de lutas que “assumem a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e implementação da política educacional brasileira”, (CALDART, 2012, p. 261), tomando como base a necessidade de uma educação que seja, de fato, para os povos do campo. Ademais, a luta pela educação do campo, segundo Caldart (2012, p. 261)

- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. [...] Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de educação do campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.
- defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem.

Diante desses pressupostos teóricos percebe-se a importância de se pensar uma educação do campo que seja embasada na luta de classes, levando à cabo não somente a educação, mas a necessidade de políticas que levem em consideração o campo como um todo, onde os habitantes tenham acesso ao trabalho, cultura, soberania alimentar, território, moradia digna, etc. Trata-se de conflitos que estão presentes no campo e, portanto, também devem ser parte das lutas diárias que ali se consolidam. Ao pensarmos a educação do campo como aporte prático na luta por direitos nos espaços camponeses, Cardart (2012, p. 261), recorda:

- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.

Essas relações não se dão fora do contexto da luta por uma educação do campo, tendo em vista que se trata de relações sociais capitalistas que se fazem presentes em todos os ambientes do território, seja camponês ou não. No entanto, no espaço agrário se apresenta uma busca desenfreada, pelos grandes latifundiários, de aumento das relações capitalistas em oposição às relações sociais da agricultura camponesa, o que nos leva a crer que é imprescindível o embate para a superação das relações capitalistas nos espaços camponeses, a fim de se prezar pela manutenção do modo de vida dos cidadãos do campo, com suas lutas diárias por terra, trabalho, território. Vale recordar o pensamento de Caldart (2012, p. 262):

- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo.
- Seus sujeitos têm exercido o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

A Educação do Campo nasce em meio às dificuldades cotidianas dos povos do campo, ligada aos conflitos territoriais no campo, nas lutas contra hegemônicas. Ela traz a perspectiva emancipatória dos sujeitos do campo, que exercem seus direitos de pensar e apropriar-se do espaço como um todo a partir de uma luta de classes em conjunto, que visa garantir a produção do território em sua totalidade.

- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado.
- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. (CALDART, 2012, p. 262).

A Educação do Campo aparece, assim, como uma prática social que está para além da escola enquanto espaço físico. Ela passa a abranger a conquista do prédio escolar, mas, também, o projeto de educação, o currículo, a formação de professores(as), o financiamento, a função social que a escola cumpre e a participação da comunidade no fazer escolar. Uma das contribuições da Educação do Campo pode ser elencada a partir da reflexão acerca dos vínculos campo-cidade, em que a representação de ambos os espaços figura como importantes. Essa

contribuição avança sobre o pensar do próprio espaço do campo: “a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de reforma agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e desigualdade social que lhe corresponde” (CALDART, 2012, p. 263). Dessa forma, a luta camponesa por uma outra escola, trazendo uma perspectiva de educação que seja capaz de trazer a questão do território a partir dos sujeitos que o produzem, levando em consideração a reprodução da vida com suas contradições.

2.2 As políticas de Educação para o campo e as diretrizes Operacionais para a Educação do Campo

A educação do campo como paradigma surgiu a partir das demandas dos movimentos sociais por reforma agrária. As lutas dos movimentos sociais indicaram, sobretudo do MST, que a reforma agrária não era apenas uma luta por políticas de assentamentos. Bernardo Mançano Fernandes fala que a diferença entre essas duas é o fato de que “A questão agrária é uma questão territorial e a reforma agrária é a face dessa dimensão” (FERNANDES, 2008, p. 1). Nesse sentido, muitos conflitos vão surgindo com o intuito de se pensar o campo a partir da experiência de seus moradores, os camponeses, onde, segundo Fernandes (2008, p. 1) “as conflitualidades expressam os embates dos processos estruturais e suas características conjunturais”, dentre elas, a expansão das monoculturas, a ampliação da agroindústria, o que desencadeou as constantes lutas pela terra e pela reforma agrária no país.

Os movimentos indicaram desde a primeira ocupação que a educação era central para a reforma agrária. O MST, desde seu surgimento, mostra possuir um contingente de pessoas que juntos objetivam conquistar direitos sociais para a classe de trabalhadores do campo, e, uma das formas de lutas desse movimento trata-se da organização de cursos com propostas de formação política e pedagógica nos assentamentos, objetivando a formação coletiva. Assim, o MST mobiliza, através de práticas educativas em seus assentamentos, a formação de sujeitos que diariamente se colocam à disposição das lutas pela terra, a fim de diminuir as disparidades sociais por meio da democratização da terra. De acordo com Silva e Silva Júnior (2012, p. 319)

O paradigma da educação no campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Reconhece a importância da agricultura familiar ao reconhecer a diversidade do campo brasileiro. Além disso, no processo de redemocratização do Brasil, fortaleceram as lutas e a organização dos

movimentos sociais como, por exemplo, o Movimento dos Sem Terra – MST –, cuja agenda de reivindicações prevê a extensão de direitos, como a educação. Essas mudanças no campo implicam a necessidade de um novo paradigma da educação do campo.

Nesse sentido, através de lutas constantes, começam a surgir as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, cuja construção se constitui um grande desafio, que vem protagonizado pelos movimentos sociais, que fazem frente à luta de classes por políticas que favoreçam o desenvolvimento das pessoas do campo. O Estado aparece com o papel de responder às lutas sociais amparando os direitos dos camponeses através de políticas de valorização do campo e, inclusive de promoção de uma educação que seja para todos, a partir da realidade de suas comunidades. Vejamos, no quadro abaixo, as principais políticas voltadas para a Educação do Campo no Brasil.

QUADRO 01: Implementação das Políticas Públicas para a Educação do Campo

ANO	POLÍTICA	ASSUNTO
1934	Constituição Federal de 1934 - Art. 139	O Art. 139 estabelece a obrigatoriedade das empresas industriais ou agrícolas oferecem o ensino primário gratuito aos trabalhadores e seus filhos nos espaços onde as mesmas estivessem inseridas.
1946	Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola	Estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura
1961	Lei nº 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Art. 105	O Art. 105 estabelece que os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.
1967	Constituição Federal de 1967 – Art. 170	O Art. 170 determina que as empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.
1988	Constituição Federal de 1988	A Constituição de 1988 simbolizou um grande marco em defesa da educação e dos direitos sociais, o texto

		vinculou recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. Embora o texto não cite diretamente a educação do campo, podemos evidenciar um avanço na Educação como um todo.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) - Art. 28	Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. “
1997	Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)	Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. (DADOS DO INCRA).
1998	Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998.	Cria o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária - PRONERA
1998	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	Esta Conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação.
2002	Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

2004	Criação da SECAD e Coordenação Geral da Educação do Campo no Ministério da Educação	Um marco importante na história de lutas pela valorização da Educação do Campo no Brasil. Este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades
2004	II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo	A conferência teve como tema principal “Por uma política pública de educação do campo”. O evento tem como objetivo fortalecer e ampliar a mobilização popular, socializar práticas e reflexões que vêm sendo produzidas na área, discutir estratégias de implementação das diretrizes operacionais para educação básica do campo e criar um currículo específico para o meio rural. (MST, 2004)
2005	ProJovem Campo – Saberes da Terra	É um programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional.
2008	Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
2010	Decreto Nº 7.532, de 4 de novembro de 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
2012	Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012	Autoriza o Poder Executivo a conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Pronera
2012	Criação do PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo).	O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (MEC)

2013	Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013.	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO
2015	II ENERA	O 2º Enera se consolidou como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação na disputa de um projeto de educação que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação. (MST).
2016	Portaria/Incra/P/nº 19, de 15 de janeiro de 2016	Manual de Operações do Pronera.

FONTE: SANTOS, Ligiéria Alves dos, 2022.

A constituição das políticas voltadas para a Educação do Campo no Brasil tem se mostrado um marco histórico e uma tarefa desafiadora, onde se deve pensar, a partir dos movimentos sociais e sindicais do campo, uma política que venha a abarcar as reais necessidades dos sujeitos camponeses, em que o Estado seja capaz de comprometer-se a colaborar na transformação das condições de vida das populações que vivem no campo, através de uma educação emancipadora. Nesse sentido, Caldart [*et al*] (2012) apresenta a essência da Educação do Campo a partir de seu movimento real, ligado às relações e contradições existentes no campo, apresentando como sujeito da Educação do Campo, a classe trabalhadora que vive nas comunidades camponesas.

É nesse cenário de lutas pela valorização da educação no campo, que surge, no ano de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pela Portaria nº 10 de 17 de abril de 1998, cujo objetivo inicial visava garantir alfabetização e instrução formal em diferentes níveis de ensino para populações oriundas de assentamentos da Reforma Agrária. O PRONERA foi criado na perspectiva de consolidar uma política pública de educação do campo, instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O Pronera nasceu em 1998, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo e a partir da grande visibilidade da luta pela terra e pela Reforma Agrária no país, protagonizada por diferentes movimentos sociais, mas com grande destaque do MST e de docentes e pesquisadores vinculados a universidades federais brasileiras (DINIZ; LERRER, 2018). Desde seu surgimento, o programa vem garantindo acesso à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária que, até então, não haviam tido o direito de

se alfabetizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2015). O Programa foi resultado dos debates oriundos do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido na cidade de Brasília, sediado pela Universidade de Brasília (UnB), em julho de 1997 (DINIZ; LERRER, 2018).

Desde sua criação, o Pronera vem buscando assegurar o direito à educação escolar para jovens e adultos do campo brasileiro. Esses camponeses, por vários motivos, entre eles a ausência de políticas públicas no campo, não conseguiram ter seu direito à educação respeitado nas etapas anteriores de suas vidas, justificando a busca pela aquisição desse direito durante a juventude e vida adulta. Nesse sentido, o Pronera busca efetivar, além do direito à educação, o direito à terra, ao território, à produção e à vida, a partir de lutas sociais que dialogam no sentido de efetivar a garantia dos direitos dos camponeses, assim, o programa representa também um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, com contribuição direta da educação. Conforme o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária,

os beneficiários são jovens e adultos que, a partir de sua inserção no programa, reconhecem-se como sujeitos de direitos; como sujeitos capazes de construir suas identidades de povo camponês e produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante, que expulsa crescentemente os povos do campo do seu território. O Pronera é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu papel histórico e social. (BRASIL/IPEA 2015, p. 09).

Nesse contexto o Pronera vem buscando materializar a educação do campo como política pública nas áreas de assentamentos de reforma agrária, constituindo-se como instrumento de resistência com a finalidade de colaborar com os movimentos camponeses na luta pela conquista do direito de uso e permanência na terra, fazendo oposição ao agronegócio que diariamente expulsa os camponeses de seus territórios. Conforme afirmam Molina e Jesus (2010, p. 29),

é em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o Pronera e a Educação do Campo.

O trabalho na terra é o principal meio de sobrevivência das comunidades camponesas e, nesse sentido, as políticas públicas que abarquem a garantia não somente do uso da terra, mas também da formação educacional das crianças, jovens e adultos do campo tem importante significado, de forma a garantir uma aquisição de conhecimentos que seja realizada a partir do

e no campo. A partir de sua criação, o Pronera vem realizando projetos voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como cursos técnico-profissionalizantes de nível médio – técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação, para citar alguns exemplos – e de nível superior – pedagogia, história, geografia, sociologia, ciências naturais, agronomia, direito e medicina veterinária, entre outros (BRASIL/IPEA, 2015). Dessa maneira o Pronera vem buscando fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, com trabalhos que possam estimular as comunidades na busca pela educação, a fim de criar espaços de resistência a partir da consciência da importância da luta de classes para a garantia do acesso ao saber campesino; ademais o projeto vem propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais em áreas de reforma agrária a partir da utilização de metodologias que sejam voltadas para a especificidade do campo para que assim possa contribuir diretamente com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados: o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural (BRASIL/IPEA, 2015).

Os cursos ofertados pelo Pronera são realizados através da pedagogia da alternância, que compreende uma alternância no regime de estudos, dividido em tempo escola e tempo comunidade, onde os estudantes passam um determinado período nos locais de realização dos cursos e outro período em suas próprias comunidades, considerando dessa forma, os contextos socioambientais e a diversidade cultural do campo. A partir desse modelo de estudo, é possível levar em consideração a valorização dos saberes do campo através das experiências socioambientais e culturais que as comunidades vivenciam. Outrossim, o Pronera tem sua organização curricular a partir das demandas dos sujeitos do campo envolvidos nos cursos. Esse critério tem respaldo no Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

O Pronera realiza suas atividades através de parcerias com instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas, sem fins lucrativos, bem como com as secretarias municipais e estaduais de educação e os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário. Dentre as parcerias encontram-se as universidades federais, estaduais e

municipais; os institutos federais de educação profissional e tecnológica (Ifets) e as escolas técnicas federais, estaduais e municipais; as Escolas Famílias Agrícolas; as Casas Familiares Rurais; os institutos de educação privados sem fins lucrativos; e as universidades, as faculdades e os centros de ensino privados sem fins lucrativos em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo (BRASIL/IPEA, 2015). Essas parcerias têm colaborado direta e indiretamente na formação dos sujeitos do campo, através dos cursos que vêm sendo oferecidos no âmbito do território nacional, a partir das especificidades de cada região.

Dados do relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (BRASIL/IPEA, 2015) apontam que o Pronera já garantiu o direito à educação a um total de 164.894 educandos no Brasil, até o ano de 2015, cujo público são jovens e adultos que foram iniciados nos cursos em diversos níveis e modalidades, desde os níveis de alfabetização até a pós-graduação. Entende-se que grande parte destes jovens e adultos não teriam acesso à educação se o programa não existisse, tendo em vista o quase total abandono em que vivem os sujeitos do campo em relação ao acesso à educação em todos os níveis, especialmente em relação aos ensinos médio e superior (BRASIL/IPEA, 2015). Cabe ressaltar que o Pronera, ao longo dos seus anos de existência, vem se consolidando como uma política pública de educação do campo no Brasil que, embora enfrentando muitas adversidades, vem se fortalecendo ao longo dos anos com a finalidade de garantir o objetivo que culminou na sua criação, de assegurar aos sujeitos do campo o direito à educação através de um processo de escolarização que amplie cada vez mais as possibilidades de autonomia e cidadania, com permanência no campo, produzindo e reproduzindo a vida com dignidade (BRASIL/IPEA, 2015).

De acordo com o relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (BRASIL/IPEA, 2015), “no período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior.” A tabela a seguir mostra o número de cursos e municípios por unidade da federação.

TABELA 01: Número de municípios, cursos e instituições por Unidades da Federação (UF)

UF	NÚMERO DE MUNICÍPIOS	NÚMERO DE CURSOS	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
Acre	6	10	2
Alagoas	7	4	2
Amazonas	15	6	2

Amapá	13	6	1
Bahia	114	23	5
Ceará	45	12	2
Distrito Federal	1	1	1
Espírito Santo	28	8	2
Goiás	39	2	3
Maranhão	52	20	3
Minas Gerais	73	22	7
Mato Grosso do Sul	30	10	3
Mato Grosso	5	6	2
Pará	50	33	3
Paraíba	64	21	4
Pernambuco	16	13	2
Piauí	49	7	4
Paraná	31	17	5
Rio de Janeiro	22	4	3
Rio Grande do Norte	32	9	3
Rondônia	31	10	3
Roraima	12	13	3
Rio Grande do Sul	11	27	6
Santa Catarina	47	10	3
Sergipe	27	4	1
São Paulo	14	8	4
Tocantins	46	14	3
Brasil	880	320	82

FONTE: BRASIL/IPEA, 2015. Adaptado pelos autores, 2022.

Conforme podemos observar nos dados do II PNERA, a partir da tabela acima, entre os anos de 1998 a 2011 foram implantados 320 cursos, distribuídos em 880 municípios do país, com o apoio de 82 instituições de ensino superior. Dentre esses cursos, as vagas foram distribuídas entre os níveis em que cada município apresentava necessidade no período da oferta, sendo: EJA Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Vale ressaltar que tais dados se referem à última Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, publicada no ano

de 2015. Dados do Manual de Operações do PRONERA, publicado em 2016, apontam que além desses níveis constantes no II PNERA, o programa vem ofertando também, cursos de especialização, residência agrária, bem como pós-graduação stricto-sensu, promovendo assim a formação de pesquisadores do campo (BRASIL, 2016).

Os cursos do Pronera vêm sendo ofertado em todas as unidades da federação, em parceria com as instituições de ensino do país, favorecendo dessa maneira, a formação integral das famílias que vivem no campo. O II PNERA nos revela ainda os números de alunos que ingressaram/matricularam-se nos cursos oferecidos pelo PRONERA entre os anos de 1998 a 2011, conforme tabela a seguir.

TABELA 02: Número de ingressantes/matriculas em cursos do PRONERA por unidade da federação (UF)

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE INGRESSANTES/ MATRÍCULAS	PORCENTAGEM
Acre	2.650	1,6%
Alagoas	353	0,2%
Amapá	1.708	1,0%
Amazonas	5.719	3,5%
Bahia	21.767	13,2%
Ceará	7.754	4,7%
Distrito Federal	2.713	1,6%
Espírito Santo	1.966	1,2%
Goiás	1.494	0,9%
Maranhão	26.048	15,8%
Mato Grosso	1.843	1,1%
Mato Grosso do Sul	5.204	3,2%
Minas Gerais	12.396	7,5%
Pará	19.345	11,7%
Paraíba	6.893	4,2%
Paraná	2.651	1,6%
Pernambuco	3.664	2,2%
Piauí	8.570	5,2%
Rio de Janeiro	1.180	0,7%

Rio Grande do Norte	1.859	1,1%
Rio Grande do Sul	4.120	2,5%
Rondônia	6.060	3,7%
Roraima	5.366	3,3%
Santa Catarina	6.218	3,8%
São Paulo	1.214	0,7%
Sergipe	1.585	1,0%
Tocantins	4.554	2,8%
BRASIL	164.894	100%

FONTE: BRASIL/IPEA, 2015. Adaptado pelos autores, 2022.

Conforme se pode observar na tabela acima, o Pronera teve, entre 1998 e 2011, 164.894 alunos matriculados nos cursos oferecidos pelo programa, distribuídos nas modalidades EJA alfabetização, EJA anos iniciais, EJA anos finais, EJA nível médio (magistério, normal, técnico e profissional), graduação, especialização e residência agrária. Dentre os estados do país, destacam-se o Maranhão, Bahia, Pará e Minas Gerais, com uma grande quantidade de alunos matriculados nos cursos, juntos apontando um percentual de 48,2%, equivalente a quase metade do número de ingressantes no Pronera entre 1998 e 2011 (BRASIL/IPEA, 2015).

Outrossim, não podemos deixar de mencionar também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pela Resolução CNE/CEB Nº 01/2002, de 03 de abril de 2002, que se constitui como um grande avanço no setor das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, levando em consideração a valorização dos sujeitos do campo, levando a pensar no campo não mais apenas como sinônimo de produção agropecuária e agroindustrial cujo domínio se faz através de uma pequena minoria e passando a ser reconhecido como um espaço amplo de diversidade cultural, política, econômica e social. Fernandes (2002) aponta que a luta dos movimentos sociais e, conseqüentemente, a conquista das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, esse espaço passa a ser compreendido como território onde a educação deve chegar aos seus sujeitos como instrumento de libertação, tendo em vista que o campo é:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2002, p. 63).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trazem esse novo alento às comunidades camponesas, no sentido de nortear os trabalhos educacionais no próprio espaço onde esses sujeitos constroem diariamente a sua identidade cultural. Um longo caminho foi percorrido para se alcançar a vigência das políticas públicas que fossem direcionadas para os povos do campo. Uma trajetória de lutas de movimentos sociais, sindicais, associações, grupos de camponeses que se mantiveram buscando inserção de um modelo educacional no seu espaço local, valorizando os saberes da terra e a diversidade cultural do campo, que ao longo da história foi marcado por um processo de negação desse modo de vida, que foi sendo reconhecido através dos debates que foram sendo promovidos pelos movimentos sociais, movimentos sindicais e movimentos populares, que encabeçaram a luta pela implantação de políticas que fossem voltadas especificamente para o campo e que valorizassem a realidade desses povos.

Nesse sentido, ao tratarmos da definição de políticas que priorizem as especificadas da realidade camponesa, ressalta-se que a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é considerada um marco histórico de grande relevância para a educação brasileira, consolidando-se o debate em torno de uma educação que seja efetivada no campo, com as particularidades territoriais desse espaço, valorizando os saberes produzidos na diversidade que existe nas relações campesinas. Fernandes (2002), dialoga nesse sentido, destacando a importância da aprovação dessas diretrizes ao anunciar que:

A aprovação dessas Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. [...] Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências. (FERNANDES, 2002 p.62-63)

Essas diretrizes tornam-se então, um marco significativo na consolidação da educação do campo. O artigo 2º da Resolução Nº 01/2002, esclarece que as diretrizes se constituem especificamente por se tratar de:

[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002).

Embora se trate de diretrizes específicas para as escolas do campo, percebe-se que estas não se desligam do conjunto nacional de diretrizes curriculares educacionais em nível de país, tratando de constituir, dentro das especificações nacionais de educação, como aquela que seja voltada para os povos do campo, a fim de pensar o campo e os sujeitos desse espaço a partir de suas particularidades e deixando de ser pensado como lugar do atraso. Para tanto, a Resolução propõe, em seu artigo 2º, parágrafo único, que a identidade da escola do campo deve ser própria da realidade dos sujeitos que nela estão inseridos, observando o quadro temporal e de saberes presentes nas comunidades campesinas, conforme apresenta a redação:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

A valorização da identidade cultural dos povos do campo, além de ser um fator que deve ser priorizado no desenvolvimento da educação, é também objeto de luta e resistência dos povos do campo, tornando-os cidadãos ligados aos movimentos sociais que buscam a melhoria da qualidade de vida em todos os setores sociais. Nesse sentido, o artigo 5º das diretrizes aborda sobre as propostas pedagógicas para as escolas do campo, ressaltando que estas deverão respeitar a diversidade existente no espaço camponês, conforme já disposto nos artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei Nº 9.394/96), que assegura que as propostas pedagógicas deverão contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 1996; 2002).

Vale destacar que a materialização da educação do Campo vem se consolidando através das lutas dos movimentos sociais, bem como das políticas públicas que abarcam os saberes do campo e que colocam em evidência uma educação para além do espaço rural, como sinônimo de atraso, mas que seja capaz de consolidar a emancipação dos sujeitos campesinos enquanto protagonistas de suas próprias histórias a partir do local em que vivem. A elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelece parâmetros legais no sentido de dar sustentação às políticas públicas que priorizem a oferta de uma educação de qualidade nos locais onde os alunos residem, espaços esses em que seus familiares garantem a sustentação de sua família com atividades campesinas, lugar onde a vida acontece para esses sujeitos. A implantação das políticas públicas para o campo significa, inclusive, uma resposta do Estado brasileiro às exigências educacionais e sociais reivindicados pelos

movimentos camponeses, que vêm, desde muitos anos, lutando pela superação do campo como sinônimo de atraso, tendo em vista que por muito tempo foi negado aos sujeitos do campo uma escola de qualidade e que os entendam como sujeitos culturais, como argumenta Arroyo (2004), quando defende a garantia de implementação da política da Educação do Campo como o cumprimento de um direito social que todo cidadão tem: a educação escolar. Para Fernandes (2002) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é um marco histórico para a educação brasileira e para os movimentos populares que acreditam que a luta faz a lei e também através desta mesma luta que se buscará a efetivação desta lei.

2.3 Da Escola Rural à Escola do Campo

O propósito desse item é levantarmos uma discussão sobre a os conceitos de escola rural e escola do campo, traçando um panorama da situação da escola rural e da escola do campo e como vem sendo ofertado o ensino nas escolas rurais.

As lutas dos trabalhadores do campo consolidam-se com o objetivo da conquista de seus direitos, destacamos o direito à terra e também à educação. Historicamente os trabalhadores do campo sempre receberam um tratamento de menosprezo se comparados com os trabalhadores urbanos. E ao se tratar da educação rural, essa sempre foi vista como lugar do depósito de restos de políticas, em que se pensava a educação rural a partir da educação urbana, sem levar em consideração as especificidades do campo (SANTOS, 2018; RIOS, 2016). Diante desse cenário, a política brasileira não via motivos para o investimento na educação para os trabalhadores do campo, tendo em vista que estes eram vistos como sujeitos da terra e portanto, deveriam permanecer com as condições de vida precárias e sem usufruir do direito à educação em seus próprios espaços de sobrevivência. No geral, nas comunidades rurais se oferecia o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental e, para dar continuidade aos estudos, os pais necessitavam enviar os filhos para as cidades, para então dar prosseguimento à busca pela educação. Cenário este que ainda se faz presente nos dias atuais na maioria das comunidades. E assim, o campo continua sendo visto como sinônimo do atraso. Conforme, Baptista (2003, p. 20-21), “a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade”.

A educação rural, historicamente, é vinculada ao projeto de sociedade de classes dominantes, no campo, representados pelos latifundiários, tendo em vista que sua origem social

“está na base do pensamento latifundista, empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 62). Nesse pensamento os autores ainda afirmam:

Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. [...]. A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 61-62).

O modelo de educação rural implantado no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, quando se iniciava o processo de industrialização brasileiro, tinha como objetivo conter o “movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (BRASIL, 2002, p. 9). Desse modo o patronato buscava manter o controle sobre os trabalhadores rurais a fim de não haver “quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo” (BRASIL, 2002, p. 10). Isso se confirma na Constituição Federal de 1934, quando a legislação deixa claro que a educação rural continua sob o controle da elite latifundiária, onde os donos das grandes empresas eram responsáveis por oferecer educação aos filhos de seus empregados, como uma estratégia de manutenção do controle do trabalho dos produtores rurais, tendo em vista que “interessava ao capitalismo conter e controlar as tensões existentes no campo e a educação rural, assim chamada pelos legisladores, seria um dos instrumentos de correspondência às práticas abusivas de poder” (COUTINHO, 2009, p. 42).

Buscando mudança nesse modelo educacional rural, surgem os movimentos ligados à defesa de uma educação do campo, trazendo novos conceitos para se pensar a educação que era oferecida nas escolas rurais. Assim, “o paradigma da educação do campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária. [...] Esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil. Desse modo, a educação do campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais. Era necessária a sua espacialização para as regiões, para as comunidades de agricultura camponesa” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 67). Destarte, a educação do campo tem como propósito compreender a relação campo/cidade como “complementaridade: cidade não vive sem o campo e que não vive sem a cidade” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 68). Nesse sentido compreendemos que “a educação rural liga-se ao campo do agronegócio, expropriando o trabalhador rural de seus direitos, expulsando-o da terra para a marginalização. [...] A educação do campo está vinculada ao campo da agricultura camponesa” (ROCHA, 2007, p. 48). Enquanto a educação rural foi elaborada sem a participação dos sujeitos camponeses, a educação do campo é pensada a partir dos camponeses, com a participação deles através dos movimentos sociais, para que se possa oferecer uma educação que seja do e no campo e para o

camponês, observadas a diversidade cultural que ali se faz presente. Corroborando com essa ideia, Molina e Fernandes (2004, p. 73) destacam:

A educação do campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam, nesse sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem na terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

Nesse cenário vai surgir os movimentos que iniciam uma luta em prol de uma educação do campo, que viesse a abarcar as necessidades dos sujeitos camponeses em todos os aspectos, observando a realidade local e valorizando os saberes próprios do campo. “O paradigma de educação do campo toma como ponto de partida a realidade e a luta camponesa por reforma agrária; valoriza o fazer pedagógico em educação e a produção de cultura e, ao mesmo tempo, busca delinear qual o melhor caminho teórico-metodológico que a educação deva seguir” (COUTINHO, 2009, p. 47). A partir do movimento “Por uma educação do campo” se inicia um processo de luta social a favor dos camponeses, defendendo a inserção de uma escola que fosse do e no campo, sendo a escola do campo conceituada como

aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p. 53).

No seio das discussões acerca da identidade da educação escolar rural, Silva e Costa (2006) elaboram conceitos que ajudam a diferenciar o paradigma da educação rural do paradigma da educação no campo. Para as autoras, o paradigma da educação rural está ancorado a partir de uma visão tradicional do espaço rural, onde a mesma não se preocupa em fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, bem como não se interessa em incorporar as demandas trazidas pelos movimentos sociais e sindicais que lutam pela valorização da educação no meio rural, observando as particularidades desse espaço de vivências. As autoras concordam ainda que esse modelo de educação rural é muito mais um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora do que um instrumento de libertação e construção da identidade camponesa (SILVA; COSTA, 2006).

Por outro lado, o paradigma da educação do campo apresenta o campo como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam pela garantia do acesso e permanência na terra, levando em consideração a diversidade dos sujeitos sociais que ali se fazem presentes – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas,

remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos que residem no campo. Outrossim, a educação do campo traz em seu seio o reconhecimento da importância da agricultura familiar camponesa ao reconhecer a diversidade do campo brasileiro (SILVA; COSTA, 2006).

Fernandes e Molina (2005) nos ajudam a compreender melhor a diferença entre a educação tradicional rural e a educação do campo, a partir de comparações de alguns itens importantes entre ambas, como é possível observar no quadro a seguir.

QUADRO 02: Visão da educação tradicional rural e a educação do campo

EDUCAÇÃO TRADICIONAL RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
- Definida pelas necessidades do mercado de trabalho; - Pensada a partir do mundo urbano; - Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada.	- Construída pelos e com os sujeitos do campo; - Formação humana, como direito; - Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos.

FONTE: Autores, 2022. (Adaptado de: O Campo da Educação do Campo (FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. 2005)

Como nos mostra os autores Fernandes e Molina (2005), há uma grande diferença entre os dois modelos de educação, onde o primeiro se coloca a serviço do agronegócio, idealizando uma escola que tenha os propósitos da agricultura capitalista, ao passo que o segundo coloca-se ao lado dos camponeses, com os ideais da agricultura camponesa, sendo a mesma pensada a partir do território onde os camponeses estão inseridos e, principalmente, sendo uma educação que se configura na prática campesina, construída pelos próprios moradores do campo, tendo a formação humana como prioridade e idealizada a partir das especificidades próprias do campo. Assim, podemos diferenciar os termos educação para o campo e educação do campo; o primeiro trata de um ensino que seja voltado para as especificidades do agronegócio, pensada a partir da realidade urbana, levada para o campo pronta, sem a participação dos sujeitos do campo; enquanto a segunda trata-se uma educação própria para os povos do campo, pensada a partir da realidade desse espaço e construída com a participação dos sujeitos campesinos, a fim de estruturar uma educação que tenha em pauta a vida, identidade e experiências dos povos camponeses, a partir de suas próprias realidades (FERNANDES; MOLINA, 2005).

Cabe ressaltar a importância da mudança nas terminologias, pois não se deve mais pensar o espaço agrário, o campo, como sinônimo de atraso, mas como território de vivências, de um povo que também tem direito à educação no seu lugar, a partir das particularidades do

seu espaço e, não uma educação urbana sendo inserida no contexto rural. Assim, as lutas continuam em busca de priorizar uma educação que seja do campo e não apenas para o campo.

3 A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO

O cenário da Educação do Campo no Maranhão apresenta-se de forma diversificada, marcada pelos movimentos sociais e pelos projetos desenvolvidos no Estado em parceria com instituições sociais e educacionais, visando aquisição de estratégias para o fortalecimento da educação nas comunidades camponesas. Apresentamos então, um quadro histórico e teórico da educação do campo no Maranhão, demonstrando como ela vem se constituindo ao longo dos anos e se relacionando com a questão agrária no estado, bem como, apresentando as contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na construção do espaço educacional camponês.

O debate sobre a questão agrária no Estado do Maranhão tem se mostrado atual, ganhando novos contornos. Ela tem sido espaço de importantes discussões nas últimas décadas, levando em consideração o contexto dos conflitos no campo, com a sua intensificação com o avanço da fronteira agropecuária e as diversas formas de usurpação de territórios camponeses. O avanço do agronegócio, sobretudo, da soja, da cana-de-açúcar, de milho, juntamente como o plantio de eucalipto tem representado novas nuances da questão agrária maranhense, que se estruturam com a consolidação do latifúndio, mas que se organizam numa nova roupagem dada pela ideia de grandes projetos de desenvolvimento. Sendo assim, se ligam, por exemplo, a infraestrutura logística que se instalou no Estado e tem crescido com a Estrada de Ferro Carajás (EFC) e o complexo portuário do Itaqui.

Assim, pretendemos descrever como a questão agrária vem se constituindo através das lutas sociais no Maranhão e apresentar um quadro teórico da territorialização camponesa, em que os assentamentos são a principal representação desse processo (FERNANDES, 2008), mas que também tem, cada vez mais, aparecido nas ações de resistência dos grupos camponeses no estado. Nesse contexto, buscamos como vem se consolidando a busca dos camponeses pelo território, isso envolve desde o próprio acesso à terra, as garantias de produção. O texto traz a atualidade do tema, a partir de suas diversas transformações tendo em vista que a questão agrária vai se formulando e reformulando constantemente, sobretudo, com os processos de globalização.

3.1 Processos constitutivos da questão agrária brasileira e maranhense

A questão agrária tem sido tema de importantes discussões, levando-nos a compreender melhor como a mesma é constituída. Nesse sentido, entender o que é a questão agrária torna-se relevante para então compreender a realidade da reforma agrária brasileira e maranhense. Partimos da ideia de que questão agrária e reforma agrária, embora pareçam ter o mesmo significado, são temas distintos, onde a primeira trata-se de uma reflexão ampla acerca das questões econômicas, sociais e políticas presentes no espaço contemporâneo, enquanto a segunda é caracterizada como uma ação de remodelamento dos problemas agrários, envolvendo acesso a terra e os problemas decorrentes. Para Fernandes (2008) a questão agrária é vista como uma questão territorial, enquanto a “reforma agrária é uma política territorial que serve para minimizar a questão agrária”. Dessa forma, para este autor, a questão agrária é vista como um “problema estrutural do capitalismo”, que causa desigualdades entre as populações do campo e da cidade. Assim, os conflitos fazem parte da questão agrária devido às relações de exclusão, expropriação, desigualdades causadas pelo capital (FERNANDES, 2008, p. 74).

Diante disso podemos pensar a questão agrária como algo bastante complexo, tendo em vista que envolve uma série de discussões e pode ser abordada sob diversos aspectos. Conforme Stedile (2012) vários campos das ciências humanas estudam a questão agrária, onde cada forma de abordagem pode ser diferente, porém, todas levam às reflexões presentes nas questões econômicas, sociais e políticas do país, onde estão presentes os contextos de lutas pela garantia do acesso e permanência à terra nas comunidades camponesas. Para Lima (2017, p. 190):

A questão agrária no Brasil constitui-se como uma problemática estrutural que desafia pesquisadores a compreender, entre outras questões, a amplitude de várias disputas, entre elas, a territorial. Concentração fundiária, superexploração do trabalho, grilagem de terras, impactos ambientais, agricultura para a produção de *commodities*, sementes transgênicas, entre outros, são elementos históricos dessa problemática; e a constante luta pela terra e pela permanência nela contribui para que o território brasileiro seja um espaço de disputas entre variadas políticas de reforma agrária, que consequentemente envolvem uma série de ações e sujeitos.

Diante da permanente disputa territorial, a questão agrária apresenta vários interesses, sendo marcada por fatores que abarcam a multidimensionalidade e a conflitualidade entre as diferentes classes sociais, trazendo à tona as dimensões ideológicas, econômicas, políticas, ambientais, sociais e culturais, tanto nos territórios materiais quanto nos imateriais (CAMPOS; CUBAS, 2014, p. 220). Os conflitos constantes entre as diferentes classes sociais fazem com que a questão agrária se torne um motivo para as lutas presentes nos espaços rurais, onde se ampliam os debates sobre igualdade social, políticas públicas de valorização do campo e da

cultura camponesa, fazendo com que os habitantes do campo tenham seus direitos efetivados, garantindo maior qualidade de vida no território onde constituem-se como cidadãos da terra. A questão agrária no Brasil, vai se consolidando juntamente com o avanço do latifúndio brasileiro, entre os períodos de 1850 e 1930, conforme ressalta Coggiola (2007, p. 3):

De acuerdo con la "Ley de la Tierra", editada por Dom Pedro II, sólo tenía derecho a la tierra quien tuviese como comprarla de la corona portuguesa. Se consolida de esta forma el latifundio. Con el decorrer del tiempo, ya en la Vieja República, alrededor de 1920, 4,5% de aquellos que podían comprar, poseían prácticamente la mitad de las propiedades rurales del país. El Ministerio de Agricultura fue creado en 1930 y en el periodo del Gobierno Vargas todas las cuestiones agrarias no fueron prioridades, la legislación laboral creada en el Estado Nuevo sólo daba cobertura a los trabajadores que actuaban en el área urbana. En las décadas siguientes creció el éxodo rural, la industrialización, las migraciones regionales y la concentración del latifundio. Pero es en esse momento que las ligas campesinas comienzan a organizarse y el movimiento enseguida se esparció por todo el Brasil.

Partindo desse pressuposto, percebemos como o latifúndio tem avançado no país desde a efetivação da Lei de Terras, tendo em vista que a mesma garante o direito à terra para todos aqueles que a poderiam comprar, no entanto, o poder aquisitivo se concentrava nas mãos de poucos, o que fazia com que se intensificasse a concentração de terras.

O quadro de concentração e o empobrecimento da população rural, consequência do acesso limitado a terra, gerou uma necessidade de organização em movimentos sociais. Estes levantaram diversas bandeiras, mas algumas foram se firmando como centrais, dentre elas a reforma agrária, a melhoria das condições de trabalho, dentre outras. Essas bandeiras de lutas podem ser localizadas em dois movimentos sociais com uma forte presença e importância no campo brasileiro: as Ligas Camponesas, entre as décadas de 1940 e 1960 e extintas com o Golpe Militar de 1964, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado na década de 1980. Ao mesmo tempo, o estado tentou conter esses movimentos sociais, conforme ressalta Santos (2017, p. 03):

Historicamente, percebemos que as inúmeras tentativas do Estado brasileiro em conter as manifestações sociais no campo na década de 1960, a partir do Estatuto da Terra e com a “modernização” no campo, somente contribuíram para aumentar a concentração de terras e as injustiças sociais. Contudo, no final da década de 1980, as massas populares passaram a lutar pela terra e por mudanças na estrutura agrária do país. A intensificação dos conflitos no campo contribuiu para o surgimento do MST e para mobilizações sociais nas cidades. A ocupação de terra em latifúndios improdutivos e o erguimento de acampamentos nestes locais promoveram sérias contestações pelos órgãos governamentais e pelos latifundiários, e como forma de conter estas manifestações o uso do poder policial foi agressivamente utilizado pelos mesmos.

Embora o Estado brasileiro venha a desapropriar terras e a promover políticas públicas de reforma agrária, o que vem caracterizando as transformações sócio territoriais no espaço

agrário são as ocupações de terras e a luta dos movimentos sociais e os grupos camponeses organizados. A partir de uma concepção gramsciana, os movimentos sociais são a representação do movimento da sociedade que segue em constante processo de transformação. Esses processos estão intrinsecamente ligados à questão agrária, onde se intensifica cada vez mais a busca pela apropriação do espaço territorial enquanto espaço de lutas e consolidação do projeto político dos grupos camponeses. Porém,

com a perda acentuada de direitos conquistados historicamente, as resistências (mobilizações políticas e insurreições populares) por vezes partem em resposta a demandas locais, ou com as próprias comunidades. As insurreições, nesse caso, são a expressão particular das lutas de classe, por vezes apresentam-se sob formas concretas e diretas ou expressas como podem (resistências cotidianas de formas por vezes não visíveis) (AMADOR, 2020, p. 03).

Gonçalves (2005, p. 50) afirma que “a apropriação desigual das terras é um dos fatores mais importantes responsáveis por grande parte dos conflitos sociais que ocorrem no país e está na origem da desigualdade de poder político, econômico e de prestígio na sociedade brasileira como um todo”. Esse é um problema bem visível no território brasileiro, observado desde o período da colonização, onde inicia-se o processo de surgimento dos grandes latifúndios que resultaram de uma distribuição desigual de terras já nesse período da história do país, permanecendo até os dias atuais, onde se percebe uma grande desigualdade no campo, devido à presença marcante dos grandes latifundiários, tornando-se um problema tanto para o país quanto para os camponeses, que necessitam viver em embates constantes na tentativa de garantir a posse e permanência nas terras frente ao avanço do latifúndio. Para Rocha e Cabral (2016) “os latifúndios predominam no país e os camponeses que conseguem permanecer no campo vivem em situações difíceis, pois os investimentos do Estado para os pequenos agricultores são ínfimos diante das necessidades que eles apresentam.” É no campo onde se encontram explícitos os maiores problemas relacionados à má distribuição de terras que assola o país desde o início de sua colonização e que permanece avançando no solo brasileiro, onde o latifúndio preocupa-se com a valorização de suas terras, deixando de lado a produção agrícola, e preocupando-se principalmente com as questões ligadas ao capitalismo, na intenção de manter lucros financeiros com a posse de grandes propriedades de terras.

Para Coggiola (2007) o latifúndio é uma grande extensão de terras e o principal objetivo do latifundiário é a valorização de suas terras e a especulação imobiliária e não a produção agrícola. O latifúndio e o capitalismo brasileiro têm sua origem na escravidão e vem se consolidando cada vez mais (MARTINS, 1995; OLIVEIRA, 2007 e COGGIOLA, 2007). Assim, encontramos um cenário de contradições no campo brasileiro, onde o latifúndio

permanece avançando e os camponeses necessitam buscar a efetivação de seus direitos, inclusive lutando pela conquista da democracia na luta pela terra, através de uma reforma agrária que possa de fato beneficiar o campo brasileiro. Segundo Oliveira, (2007, p. 139)

As transformações profundas que a agricultura brasileira passou nas últimas décadas do Século XX, revela suas contradições presentes no interior da estrutura agrária e revela sua componente contemporânea: a luta pela reforma agrária. Mais do que isso, revela a relação orgânica entre a luta pela terra e a conquista da democracia por esses excluídos. Conquista da democracia que se consuma na conquista da terra, na conquista de sua identidade camponesa, enfim, na conquista da cidadania.

Ainda que pesem as especificidades das lutas, Harnecker, (2018) pontua acerca da maneira de pensar as lutas específicas históricas no âmbito das lutas de classe. Segundo Harnecker, (2018 p. 44), “Tratam-se de movimentos muito pluralistas onde coexistem componentes da Teologia da Libertação, do nacionalismo revolucionário, do marxismo, do indigenismo, do anarquismo”. Desse modo, deixam de se preocupar com questões pontuais e passam a se ocupar de temas mais nacionais/globais, este fato, não só enriquece a luta e demandas como possibilita que setores diversos sejam incorporados à luta. (AMADOR, 2020, p. 04). Para Oliveira (2007, p. 119), “a luta pela terra não se pode restringir apenas e especificamente à luta pelo direito do acesso à terra; deve, isto sim, ser a luta contra quem está por trás da propriedade capitalista da terra, ou seja, o capital”, trazendo assim uma reivindicação dos camponeses pelas injustiças sociais presentes no campo.

A conquista do assentamento é uma conquista da terra pelos(as) trabalhadores(as) rurais, torna-se a conquista do direito a uma vida mais digna. Todavia, conforme corrobora Ramalho (2002, p. 84) “a implementação dos assentamentos não decorre de uma deliberada política de desenvolvimento voltada para o atendimento das demandas da população rural, mas de uma tentativa de atenuar a violência dos conflitos sociais no campo”. Nesse sentido,

O território representado pelo assentamento rural, proveniente da desapropriação de terras e resultado da luta pela terra, possibilita um processo de socialização que vai repercutir em novos espaços sociais, econômicos, culturais e políticos, redefinindo as relações sociais em torno da posse da terra como ponto de partida para a redefinição de um conjunto de outras práticas sociais (BERGAMASCO, 1997, p.43)

Dessa forma, os assentamentos vão se constituindo como espaços de lutas das comunidades que ali residem, territórios que vão se constituindo em novas possibilidades de relações sociais em torno da terra, na efetivação das melhorias de condições de vida dos envolvidos. Para Simonetti (1999, p. 70-71):

O assentamento é a expressão concreta da territorialização do movimento. Não é somente o lugar da produção, mas também o lugar da realização da vida. [...] E a vida, para esses camponeses, como se verifica em seus relatos, não é somente ter comida,

ter casa, mas uma vida plena, uma vida cheia de significados, na qual aquilo que eles crêem tem possibilidade de continuar sendo respeitado e existindo: sua cultura, sua autonomia, sua visão de mundo, sua capacidade de crescer a partir de suas próprias potencialidades, enfim seu universo simbólico.

Os projetos de assentamentos no estado do Maranhão trazem a possibilidade da reprodução enquanto grupo dos camponeses. De acordo com dados do INCRA (2017), o Maranhão possui 1.028 (um mil e vinte e oito) assentamentos distribuídos pelo estado, constituindo-se uma área total de 4.741.258,65 hectares, com 132.301 famílias assentadas. A estrutura dos assentamentos, dá-se em três momentos distintos, a saber:

1 – Criação: feita por meio da publicação de uma portaria, onde constam os dados do imóvel, a capacidade estimada de famílias, o nome do projeto de assentamento e os próximos passos que serão dados para sua implantação (INCRA/BRASIL, 2017).

2 – Implantação: acontece a divisão de lotes, a instalação das famílias, que é o marco inicial da vida no assentamento. É nessa fase que a família recebe sua gleba para explorar e morar. E, surgem os primeiros créditos. Em seguida, o Incra repassa os créditos produtivos para investimento, diversificação e melhoria do processo produtivo (INCRA/BRASIL, 2017).

3 – Estruturação: Após a instalação das famílias e de posse de um Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), o Incra começa os investimentos em obras de infraestrutura dos assentamentos. (INCRA/BRASIL, 2017).

Dada essa estrutura dos assentamentos, as famílias que passam a residir nesses espaços, devem zelar pelo uso da terra, produzindo na própria terra. Importante destacar que os “lotes em assentamentos do Incra não podem ser vendidos, arrendados, alugados, emprestados ou cedidos para particulares” (INCRA/BRASIL, 2017). Nesse contexto, a luta se torna imprescindível para continuar a busca por terra e condições de uso da terra no território constituído como espaço de identidade dos povos que residem no campo.

Segundo Rodrigues (2010), Figueiredo (2008) e Ferreira (2008) o Estado conta com a instalação de grandes projetos de desenvolvimento, dentre eles: a Estrada de Ferro Carajás, com 892 km de extensão, inaugurada em fevereiro de 1985, cujo objetivo principal seria escoar a produção de minério de ferro da jazida de Carajás no Pará até o Porto de Ponta da Madeira em São Luís, no entanto, a estrada serve também para outros atributos, como o transporte de passageiros (secundariamente), bem como ainda escoar a produção de soja do Estado para ser vendida para a Europa, Ásia e América, conforme se observa através das informações fornecidas pela revista Logística em Foco da CVRD (2005, p. 8) mencionando que “a ferrovia possibilitou a expansão econômica e o desenvolvimento de outras atividades ao oferecer escoamento seguro e confiável para diversos tipos de produção”, incluindo-se aí o transporte

dos grãos de soja produzidos no sul do estado até São Luís, para serem exportados para o mercado internacional. Para Figueiredo (2008, p. 102), “a Estrada de Ferro Carajás, que liga as minas de ferro de Carajás ao porto de Itaqui em São Luís, ampliou o acesso regional e abriu a área a uma massa de migrantes em busca de terras e empregos, intensificando os conflitos e as lutas pela terra”.

Outro projeto de desenvolvimento no Maranhão trata-se da do crescimento das áreas plantadas de soja, que segundo Almeida, Sodré e Mattos Júnior (2019) trata-se de um projeto voltado para o abastecimento do mercado externo, sendo a soja a principal cultura agrícola das exportações brasileiras, destacando-se; conforme Bernardes (2007), o processo de expansão da produção de soja no território brasileiro contou com forte participação do Estado, seja através da criação de infraestruturas de transportes (rodoviário, ferroviário e aquaviário) para viabilizar as exportações, como por meio do fomento à pesquisa e crédito agrícola. De acordo com Sodré (2017, p. 120) “a soja em pouco menos de três décadas tornou-se não só a cultura mais importante do agronegócio maranhense, mas, também o produto da agricultura mais importante economicamente do estado”.

Paralelo a isso, tem-se também o avanço das plantações de eucalipto pelo território maranhense, defendendo um discurso ambientalistas e ao mesmo tempo acreditando nas potencialidades do eucalipto no mercado internacional, onde as indústrias de papel e celulose são apresentadas como modernizadoras diante das estratégias de mercado (SODRÉ, 2019). Atualmente a principal empresa que trabalha com a silvicultura do eucalipto no Maranhão é a Suzano Papel e Celulose, instalada em Imperatriz. A produção é escoada para o Porto em São Luís, de onde é exportada para os Estados Unidos e a Europa (SODRÉ, 2015). Nesse sentido, o autor afirma que o agronegócio é visto como a face mais “moderna” do capitalismo no campo, estando o mesmo estabelecido em todas as regiões do Maranhão, principalmente com a instalação de polos estratégicos de produção de soja, eucalipto, dentre outras.

Frente aos projetos de desenvolvimento do Maranhão, a questão agrária aparece como elemento de necessária discussão, tendo em vista que o espaço agrário tem sido constantemente afetado pelos projetos aqui expostos, desde a desestabilização da vida dos camponeses, que muitas vezes são expropriados de suas terras com a implantação das culturas de soja e eucalipto até mesmo à exploração que esses são submetidos ao serem “obrigados” a usar sua força de trabalho nas lavouras do agronegócio. Nesse contexto, a exploração do trabalho no Brasil se coloca como importante elemento de compreensão da questão agrária. Assim, o debate realizado pelas ciências sociais acerca dos estágios de desenvolvimento do capitalismo no Brasil repercute na compreensão do estado. Marx (1977, p. 172) afirma que:

Em todas as formas de sociedade, é uma produção específica que determina todas as outras, são as relações engendradas por ela que atribuem a todas as outras o seu lugar e a sua importância. É uma luz universal onde são mergulhadas todas as outras cores e que as modifica no seio de sua particularidade. É um éter particular que determina o peso específico de toda a existência que aí se manifesta.

Marx neste texto traz à compreensão a ideia de que não se trata somente de formas que pertencem a modos de produção diferentes, mas faz alusão ainda, aos ramos distintos da produção, sendo eles a indústria e a agricultura, o capital e a renda fundiária modelos de produção antagônicos, mas que pode-se “facilmente alargar o alcance desta formulação e utilizá-la para compreender o tipo de dominação que o capital exerce nas formações sociais onde subsistem relações pré-capitalistas: ele é a “luz universal” que modifica todas as outras “cores” econômicas e sociais” (LOWY, 2012, p. 73). Ademais, o Maranhão pode ser analisado a partir desse viés, ressaltando as contradições que isso denota, sobretudo em relação às formas de exploração do trabalho oriundas da dominação da terra. Também podemos evidenciar contradições típicas de economias dependentes, apresentando uma junção entre a modernização das forças produtivas, que apresentavam formas estritamente arcaicas de produção e, no caráter um tanto vazio das relações sociais que ali se consolidavam, em uma combinação estranha, porém possível, conforme ressaltava Michael Lowy (2012, p. 55), ao frisar o pensamento clássico de Trotski:

Estes diferentes estágios não estão simplesmente um ao lado do outro, numa espécie de coexistência congelada, mas se articulam, se combinam, “se amalgamam”: o processo do desenvolvimento capitalista, criado pela união das condições locais (atrasadas) com as condições gerais (avançadas) “um amálgama social cuja natureza não pode ser definida pela busca de lugares comuns históricos, mas somente por meio de uma análise com base materialista”.

Nesta combinação, as relações engendradas pelo capitalismo determinam, segundo a fórmula de Marx em seu texto de 1857, a todas as outras o seu lugar e a sua importância. O Maranhão se insere nesse contexto de relações desiguais entre o capitalismo financeiro e o capitalismo fundiário, onde os aspectos ligados à questão agrária e agrícola, que movimentam cotidianamente a vida das populações camponesas, fazendo surgir um cenário de lutas nos movimentos sociais pela posse da terra, em busca de se adquirir não somente o uso, mas principalmente as condições necessárias para permanência na mesma.

A questão agrária, a partir de suas especificidades no campo brasileiro e maranhense, tem sido uma das responsáveis pelo empobrecimento da população rural no estado. Assim, não é de se espantar, diante da concentração de terras, expulsões, expropriação, negação de direitos e expansão de grandes projetos, que o Maranhão apresente alguns índices sociais mais baixos do país. Conforme apontam os dados do IBGE (BRASIL, 2010), 30 dos 50 municípios mais

pobres do Brasil estão no Maranhão. Outro dado relevante, que confirma a situação de extrema pobreza no estado, trata-se do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M, 2013), que apresenta os 30 municípios com a pior classificação no país, sendo 14 deles situados no Maranhão¹. No ranking do IDH, o estado aparece com um dos piores índices, ocupando a 26ª posição, conforme mostra tabela abaixo.

TABELA 03: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) nas Unidades da Federação

POSIÇÃO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	IDH
1º	Distrito Federal	0,824
2º	São Paulo	0,783
3º	Santa Catarina	0,774
4º	Rio de Janeiro	0,761
5º	Paraná	0,749
	...	
23º	Paraíba	0,658
24º	Pará	0,646
24º	Piauí	0,646
	...	
26º	Maranhão	0,639
27º	Alagoas	0,631

FONTE: IBGE, 2010. Tabela elaborada pelos pesquisadores.

Vale ressaltar ainda que, o IBGE, através da Síntese dos Indicadores Sociais – SIS (2017) mostra o Maranhão como o único a possuir 52,4% de pessoas em situação de extrema pobreza em 2016, dentre os estados brasileiros. Como se vê conforme o relatório, temos mais da metade da população dessa unidade da federação ainda vivendo em situação de pobreza. Outro dado relevante no Estado, trata-se do rendimento nominal mensal domiciliar per capita (IBGE, 2020), que apresenta rendimento médio de R\$ 676,00 por pessoa, valor bem abaixo do salário-mínimo vigente em 2022, o que implica dizer que em se tratando de condições de sobrevivência, é uma renda que não é suficiente para se ter um padrão de qualidade desejável.

¹ Água Doce do Maranhão, São João Batista, Turiaçu, Conceição de Lago Açu, Santa Quitéria, Palmeirândia, São João do Caru, Vargem Grande, São João do Sóter, Bom Lugar, Altamira do Maranhão, Presidente Sarney, Morros, Mirador.

Se comparado a outros Estados, o Maranhão, nesse quesito, aparece ocupando o último lugar no ranking estadual.

TABELA 04: Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente, segundo as Unidades da Federação – 2020

POSIÇÃO	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente (R\$)
1º	Distrito Federal	2.475,00
2º	São Paulo	1.814,00
3º	Rio Grande do Sul	1.759,00
4º	Santa Catarina	1.632,00
21º	Paraíba	892,00
22º	Pará	883,00
23º	Piauí	859,00
24º	Amazonas	852,00
25º	Alagoas	796,00
26º	Maranhão	676,00

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - 2020. Tabela elaborada pelos pesquisadores.

Diante desse cenário de pobreza no Maranhão, percebe-se que a classe trabalhadora do estado continua convivendo com indicadores sociais ainda abaixo do esperado, favorecendo assim, a continuação da situação de miséria, bem como a concentração de renda desigual, principalmente entre os habitantes do campo e da cidade. Conforme dados a seguir:

- A mais baixa expectativa de vida da população brasileira, sendo somente de 69,4 anos (IBGE/BRASIL, 2012);
- A insegurança alimentar presente em 64,6% dos domicílios, onde somente 35,4% das residências apresentam-se em situação de segurança alimentar (PNAD/BRASIL, 2009);
- Elevado índice de crianças residentes em domicílios sem esgotamento sanitário (88,4%) e sem coleta de lixo (55,8%). (IBGE/BRASIL, 2012);
- Apresente o déficit habitacional mais crítico do país. (IPEA/BRASIL, 2012).

Esse cenário, ainda muito presente no Maranhão, traz a face dos problemas estruturais escancarando a desigualdade social.

Conforme Rodrigues (2014, p. 88), “numa sociedade de classe, a inserção em novas relações econômicas e sociais se dá sob o jugo do capital e do mercado privado, resultando em

gerações de riquezas, mas, paradoxalmente, aprofundando um quadro de concentração de renda e desigualdade social, cujos efeitos são demasiadamente graves sobre os trabalhadores”.

A pobreza tem uma relação forte com as questões agrárias que se reproduzem no estado, fazendo, por exemplo, a concentração fundiária ser um empecilho ao acesso a terra por parte dos trabalhadores/as. Os dados nos mostram que historicamente o estado tem se apresentado com extrema concentração fundiária, que segundo o Censo Agropecuário (IBGE, 2017) a caracterizam numa conjuntura desigual, onde os imóveis rurais menores de 10 hectares representam boa parte das propriedades, somando 59,10%, no entanto, embora seja mais da metade das propriedades do território maranhense, estas ocupam somente 1,48% da área total. Em contrapartida, os imóveis entre 10 e 9.999 hectares somam 40,86% das propriedades, no entanto, ocupam 84,51% da área total do estado.

Vale mencionar que esse panorama da estrutura fundiária maranhense se torna injusto, por apresentar um perfil de distribuição de terras concentrado. Para Oliveira (2007, p. 66), a concentração fundiária é compreendida como um mecanismo de aumento de poder de exploração e de produção do capital, tendo em vista que os grandes proprietários de terras se aproveitam das condições desfavoráveis dos pequenos proprietários para explorar a mão-de-obra destes, aumentando seus lucros através da produção em larga escala. Sodré (2017, p. 104) explica:

Sabendo que a terra não tem valor, mas sim um preço, ela deve ser entendida ainda como um produto de uma relação social. A classe que a detém como propriedade privada só permite sua utilização como meio de produção através da cobrança de impostos, a terra é nesse caso renda, o suposto proprietário a usufrui como melhor convier sob o argumento do direito à propriedade privada. Não por acaso, a elite brasileira nunca permitiu a realização de uma reforma agrária como necessidade estrutural de tentar corrigir a questão social originada pela concentração fundiária.

Conforme Azar (2011) a concentração fundiária é um elemento central da questão agrária maranhense, ela é resultado do tempo, e tem no estado o sujeito mediador que garante os privilégios das classes dominantes, consoante a configuração nacional. E enquanto se perpetua os privilégios de classes dominantes, continuam as desigualdades no campo, provenientes da má distribuição de terras no Estado. Nesse cenário, surgem os conflitos por terra no Maranhão, ao que Germani (2010) relata que a concentração de terras marca o início do processo de conflitualidades territoriais, o qual origina-se em sua maioria pelo avanço do capital como principal agente do processo de territorialização, frente ao contexto histórico e das inúmeras dificuldades encontradas pelos grupos sociais que buscam o processo de reterritorialização como forma de reverter esta permanência histórica. De acordo com dados da Comissão Pastoral da Terra do Maranhão,

A expansão das fronteiras do capital no campo maranhense com o agro-hidro-mínero-negócio tem impactado negativamente o modo de vida das comunidades tradicionais e povos indígenas em seus territórios de vida. Os agressores seguem uma matriz histórica de controle e poder de grandes extensões de terras, desde o início da colonização. Esses agressores são agentes estatais e privados, entre eles: fazendeiros, servidores do poder judiciário, madeireiros e sojeiros. Os resultados dessa expansão do capital são disputas territoriais, tensões, conflitos e violência no campo com ameaças de morte, ataques brutais e assassinatos de indígenas, defensores de seus territórios e guardiões da natureza (CPT, 2017, p. 59).

À medida que a expansão do capital avança pelo território maranhense aumentam-se os conflitos no campo, trazendo impactos no modo de vida e de produção territorial das comunidades tradicionais, cujas mesmas apresentam-se dia a dia resistindo às intempéries que o agronegócio proporciona à vida dos mesmos. Em meio à resistência, os conflitos continuam aumentando consideravelmente. De acordo com dados da Comissão Pastoral da Terra do Brasil, o Maranhão registrou no ano de 2020 um total de 203 conflitos por terra espalhados em todo o estado, cujo número de famílias envolvidas somam 20.864. Um número relativamente alto ao considerarmos que nesses conflitos muitos camponeses são mortos enquanto resistem na luta pela garantia do direito à vida, à terra, ao trabalho em seus ambientes de consolidação de suas identidades territoriais camponesas (CPT NACIONAL, 2019, p. 59).

FIGURA 01: Quantidade de conflitos por terra no Maranhão entre 2010 e 2020



FONTE: Comissão Pastoral da Terra, 2021.

Como é possível observar no gráfico acima, a quantidade de conflitos por terra no Estado mantém um padrão quantitativo elevado. Esses conflitos têm relação com a

concentração fundiária e a expansão de grandes projetos que ameaçam o território de muitas comunidades e povos tradicionais e camponeses.

3.2 Territórios, territorialidades e conflitos camponesas

A questão do território surge enquanto espaço de disputa. De um lado, isso nos coloca com a ideia de que o campo é um lugar de disputa de projetos antagônicos de sociedade. De outro, a educação está nessa disputa, tanto como um território a ser conquistado, mas, também, é um instrumento de avanços. O conceito de território abrange o que Marcos Aurélio Saquet preconiza: “o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo” (SAQUET, 2008). Para além desse autor, entendemos que o uso desse conceito elege a questão do seu uso como essencial para seu entendimento. É assim que a categoria de território usado pode ser trazida para melhor entender o território da educação do campo.

O território usado, para Milton Santos (1999), aparece como sinônimo de espaço geográfico, assim ele pode ser compreendido a partir do conjunto de relações e de objetos construídos pela humanidade. Para Ana Clara Torres Ribeiro (2005) “Como condensação de ações pretéritas, o território interage com os atores sociais, favorecendo ou negando novas ações”. Esse ponto se torna essencial para pensarmos que a questão do território se coloca para pensarmos a forma dominante do espaço, seus agentes, as disputas, usos, mas, também, estratégias na busca contra hegemônica. Milton Santos afirma que “[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas [...]” (SANTOS, 2002, p. 9). Para ele, o território é o espaço específico para o acontecimento de todas as ações humanas, isto é, trata-se do espaço onde ocorre a reprodução material e simbólica do ser humano. Para o autor, “[...] o território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, a partir das manifestações da sua existência. [...]” (SANTOS, 2002, p. 11). Pode-se entender que, para Milton Santos, o território é o espaço de todas as produções/ações do ser humano, é o lugar de todos os sujeitos, de todas as empresas e de todas as instituições. “[...] O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2002, p. 11).

Em Milton Santos está presente a ênfase ao uso do território, que no seu ponto de vista tem relação direta com a identidade das pessoas que pertencem a ele. Para o autor, “o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o

chão, a identidade, é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. [...]” (SANTOS, 2002, p. 10). Santos conceitua o território como sendo uma totalidade complexa que é formada a partir de relações, que devem ser ao mesmo tempo, solidárias e conflitivas.

o território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando o pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo. O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso (*apud* HAESBAERT, 2006, p. 59).

O campo deve ser pensado como um território usado, onde as relações presentes constroem a identidade dos sujeitos, a partir das relações conflitantes. Enquanto território usado, o campo é o resultado do conflito de formas hegemônicas, em que de um lado os povos camponeses, tradicionais, quilombolas, indígenas, etc. de outro, o uso do agronegócio. Camacho (2019) apresenta assim:

O campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territoriais antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) versus agricultura camponesa, sua origem se dá a partir das disputas/conflitos territoriais no campo, ou seja, na materialidade dos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses (CAMACHO, 2019, p. 39).

O que chamamos de territorialidades faz parte das mais variadas ações desenvolvidas pelos agentes sobre o território em que estão inseridos, isto é, o modo de agir dos sujeitos do campo em seu espaço, criando as suas identidades e sua vida. Dessa forma, o território e as territorialidades, com os modos de vida, a identidade camponesa, a própria produção da vida se torna parte e interesse da Educação do Campo. O território usado gera essa relação entre a vida, a cultura e a identidade de um povo, tendo em vista que “a ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode ser mais compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sociocultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto [...]” (SOUZA, 2001, p. 84).

Ademais, é imprescindível recordar que no território, onde a luta de classes se põe como elemento de sua compreensão, o fazer territorial se configura a partir das territorialidades que surgem a partir da ação dos sujeitos no território. Ao debater a distinção entre território e territorialidade Saquet (2007, p. 83) salienta que: “[...] o território é produto da organização social e a territorialidade corresponde a ações de influência e controle em uma área do espaço, tanto de indivíduos como de suas atividades e relações, o que pode ocorrer em diferentes níveis escalares”. Assim, as territorialidades estão presentes no dia a dia da vida dos sujeitos. Ademais,

em um contexto espaço-temporal, “[...] a territorialidade está intimamente relacionada ao modo em que as pessoas usam a terra, como organizam o espaço e como dão significados ao lugar. [Assim,] a territorialidade é uma expressão geográfica primária do poder social” (SAQUET, 2007, p. 83).

Conforme Saquet (2007, p. 86), a territorialidade humana, tendo como base a perspectiva política, envolve o controle sobre um determinado espaço, a partir de estratégias que sejam capazes de controlar os recursos e as pessoas ali existentes. Já a concepção econômica está relacionada ao uso da terra, enquanto no aspecto cultural discute-se o que diz respeito ao significado do espaço, ou seja, da territorialidade que, por sua vez, está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (SAQUET, 2007, p. 86).

Pensando o território e as territorialidades camponesas, é importante destacarmos o papel que os assentamentos de reforma agrária cumprem. Eles se constituem como o espaço de (re)construção da territorialidade camponesa a partir das relações sociais que ali são apresentadas, tanto no sentido político de sua constituição, com todos os processos que ocorrem para sua conquista, até a sua reprodução e as lutas travadas para sua manutenção a partir das reivindicações de políticas públicas específicas. Nesse sentido, cabe destacar que,

O assentamento é a expressão concreta da territorialização do movimento (de luta pela terra). Não é somente o lugar da produção, mas também o lugar da realização da vida. (...) E a vida, para esses camponeses, como se verifica em seus relatos, não é somente ter comida, ter casa, mas uma vida plena, uma vida cheia de significados, na qual aquilo que eles creem tem possibilidade de continuar sendo respeitado e existindo: sua cultura, sua autonomia, sua visão de mundo, sua capacidade de crescer a partir de suas próprias potencialidades, enfim seu universo simbólico (SIMONETTI, 1999, p. 70-77, *apud* MARQUES, 2008, p. 66).

Os assentamentos apresentam-se como parte desse espaço de conflitos/disputas territoriais que configuram as lutas de classes pelo desenvolvimento do/no campo, buscando a valorização do trabalho camponês, bem como o reconhecimento de sua identidade. O direito de produção do território, de reprodução de formas de vida e reprodução do ser se apresenta aqui a partir da conquista territorial, da permanência da luta e das reivindicações por políticas públicas pelos sujeitos camponeses, fazendo do assentamento um território e um lugar de reprodução das territorialidades.

Desvelar os cenários da questão agrária no Maranhão exige compreender as lutas dos grupos camponeses organizados em movimentos sociais e sindicais frente às configurações das relações de sociais e de produção, observando, também, as condições atuais de viabilidade da

agricultura familiar, bem como dos trabalhadores que estão inseridos nesse campo de atuação, num contexto de lutas de classes pela posse e uso da terra.

Vivemos em um estado de grande extensão territorial, porém a estrutura fundiária ainda permanece explicitamente concentrada nas mãos dos grandes proprietários de terras, conforme Sodré *[et al]* (2020) a concentração fundiária no Maranhão é fruto de um processo histórico que ainda persiste, em que 59,10% do total de estabelecimentos de até 5 hectares concentram 1,48% do total de terras destinadas à atividade agropecuária; os estabelecimentos agropecuários com área entre 10 e 9.999 hectares concentram 40,86% do total de estabelecimentos e 84,51% das terras. As propriedades particulares, acarretam a má distribuição de renda entre os grupos menos abastados do estado, favorecendo o aumento da pobreza e más condições de sobrevivência dos maranhenses.

Sodré (2017) enfatiza que o Maranhão apresenta um perfil de distribuição de terras concentrado, sendo justificado pelos arcabouços políticos, jurídicos e estruturais do Estado, que vêm pensando essa distribuição injustamente, deixando de lado as classes que não apresentam grandes contribuições econômicas para a reprodução do capital. Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 66) entende a concentração fundiária como mecanismo gerador de aumento de poder de exploração e de produção de capital, pois a terra é vista pelas pessoas que têm a propriedade privada como produto que gera renda, dessa forma os detentores da propriedade privada usufrui como melhor lhe convier, o que supostamente o levará a usufruir como meio de aumento do seu poder capitalista, iniciando-se assim um processo conflituoso onde de um lado tem-se a propriedade privada e de outro, as comunidades tradicionais.

TABELA 05: Evolução da estrutura fundiária no Maranhão

ANO	TOTAL DE IMÓVEIS	%	ÁREA TOTAL	%
2010	121.518	2,4	25.084.396,3	4,4
2011	126.485	2,4	25.702.429,6	4,4
2012	133.232	2,4	26.551.255,0	4,4
2014	158.392	2,6	49.690.047,4	6,7
2018	160.498	2,4	54.486.489	6,1
2019	161.632	2,5	33.223.835	5,5

FONTE: Dataluta, 2020. Tabela elaborada pelos pesquisadores.

Conforme observa-se na tabela acima, o boletim Dataluta nos apresenta uma evolução da estrutura fundiária do Estado entre os anos 2010 e 2019, onde se percebe um aumento significativo do quantitativo total de imóveis, quando no ano de 2010 tinha-se no estado um total de 121.518 imóveis, em 2019 chegou-se a 161.632, um acréscimo representativo no quadro geral maranhense dos imóveis registrados, o que representa uma concentração de terras desigual, tendo em vista que, ao analisarmos as informações, observando os bancos de dados do INCRA, percebemos que esses imóveis estão, em sua maioria, com os grandes proprietários, os latifundiários do estado, que detêm um quantitativo bem maior de propriedades, inclusive com maiores quantidades de terras, ficando com os pequenos agricultores as porções menores de terras. O que nos leva a perceber que, se pensarmos o percentual total de terras no Estado, a maior parte encontra-se nas mãos dos produtores latifundiários. Assim, a questão agrária apresenta-se entre um conflito no uso do território, representado pela luta de classes no campo, que de um lado, “atividades capitalistas”, que podem ser apresentadas pelo agronegócio e de outro, os grupos camponeses e o seu uso do território. Pedrosa fala assim:

A questão agrária no Maranhão, por isso mesmo, sempre representou a história dos confrontos entre trabalhadores rurais (tidos como primitivos e fadados ao desaparecimento) e os ascendentes agentes sociais, representantes da modernidade e do desenvolvimento, afinados com os novos paradigmas do progresso, apregoados corriqueiramente pela tecnocracia estatal (PEDROSA [s/d], p. 02-03).

Em meio à questão agrária maranhense, percebemos interesses contraditórios em disputas. De um lado a pequena agricultura camponesa e de outro lado os grandes grupos latifundiários. Esse conjunto de disputas, gera um quadro de dificuldades de reprodução dos grupos camponeses, que é sintetizado por Valéria Rodrigues assim “resultantes de um conjunto de fatores: a forma como se deu o processo histórico de dominação da terra por grandes grupos latifundiários; o poder político que até hoje os mesmos detêm e as dificuldades no avanço da implantação da Reforma Agrária” (RODRIGUES, 2014, p. 94-95).

O processo de dominação das terras pelos grandes latifundiários no Maranhão trouxe entraves aos pequenos proprietários; a falta de acesso a terras, além de outros, como financiamento ou de escoamento da produção, são alguns dos problemas aos grupos camponeses, que acarreta um quadro de empobrecimento no campo. Dados do IBGE apontam que o Maranhão rural é predominantemente pobre, tendo em vista que há uma prevalência de rendimento abaixo de meio salário-mínimo por mês, apresentando-se um percentual elevado com relação aos moradores do meio urbano. Importante ressaltar que a média de pessoas que vivem em situação de pobreza no Estado, é superior, inclusive à média nacional. Se considerarmos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios dos anos 2013 a 2015,

é possível observar que no Maranhão a porcentagem de pessoas pobres no meio rural é alta, principalmente se considerarmos o percentual da população do campo em relação ao urbano, onde se pode ver que a população na cidade é maior que a do campo, no entanto o nível de pobreza no meio rural é mais elevado que na cidade, conforme apresentamos os dados a seguir.

TABELA 06: Percentual das pessoas de 15 anos ou mais conforme local de domicílio – Brasil/Maranhão

	Classes de rendimento mensal	2013			2014			2015		
		Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Brasil	Total	100	85,5	14,5	100	85,75	14,25	100	85,38	14,62
	Até 1/2 salário mínimo	7,52	4,88	2,64	7,52	5,02	2,5	7,45	4,88	2,57
Maranhão	Total	100	60,15	39,85	100	60,96	39,04	100	60,67	39,33
	Até 1/2 salário mínimo	17,9	8,81	9,09	19,14	9,19	9,94	19,88	9,65	10,23

FONTE: IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2021

Ao considerarmos os dados apresentados na tabela, podemos confirmar que a pobreza nas áreas rurais se apresenta ainda mais acentuada, pois dentre as pessoas com 15 anos ou mais que sobrevivem com até meio salário-mínimo no Maranhão, aparece um percentual bem mais elevado no meio rural, se considerarmos que atualmente temos um estado predominantemente urbano, cuja concentração de pessoas residindo nas áreas camponesas vem diminuindo ao longo dos anos. Ademais, os dados apontam que a maioria das pessoas com 15 anos ou mais que sobrevivem com até meio salário-mínimo, no Maranhão, encontram-se residindo no meio rural, confirmando a hipótese de que o campo traz maiores índices de pobreza no território maranhense. Outrossim, os dados ficam ainda mais evidentes quando consideramos o valor do rendimento médio mensal das pessoas de 15 anos ou mais no Estado, onde se é possível identificar que em todo o território estadual a média do valor mensal das pessoas que recebem até meio salário-mínimo por mês chega a ser ainda mais inferior a isso, não chegando sequer a

somar uma média de $\frac{1}{4}$ do salário vigente, o que nos leva a crer que a situação de pobreza é extrema no Estado.

TABELA 07: Valor do rendimento médio mensal das pessoas de 15 anos ou mais – Maranhão

Unidade da Federação	Classes de rendimento mensal	2013			2014			2015		
		Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Maranhão	Total	720	869	499	756	928	490	786	969	501
	Até 1/2 salário mínimo	186	184	187	198	195	200	204	201	206

FONTE: IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2021

Outro fator relevante no tocante à pobreza que assola o Estado do Maranhão, se trata dos dados percentuais da População Economicamente Ativa (PEA), ao que se percebe conforme pesquisa do IBGE que nos anos de 2013 a 2015, dentre as pessoas com 15 anos ou mais em situação economicamente ativa, o percentual da zona rural tem diminuído, o que pode caracterizar um ligeiro crescimento na situação de pobreza que assola os habitantes do campo, tendo em vista que se esses não fazem parte do grupo ativo, provavelmente não têm nenhuma renda mensal, o que favorece a vivência em situação de pobreza extrema, conforme se confirmam com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2021), nas tabelas a seguir, ressaltando dados dos anos 2013 a 2015.

TABELA 08: Percentual das pessoas de 15 anos ou mais conforme População Economicamente Ativa – Maranhão/2013

Unidade da Federação	Grupo de idade	2013					
		Total			Economicamente ativa		
		Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Maranhão	Total	100	60,15	39,85	70,45	41,2	29,24

FONTE: IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2021

TABELA 09: Percentual das pessoas de 15 anos ou mais conforme População Economicamente Ativa – Maranhão/2014

Unidade da Federação	Grupo de idade	2014					
		Total			Economicamente ativa		
		Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Maranhão	Total	100	60,96	39,04	71,59	42,54	29,05

FONTE: IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2021

TABELA 10: Percentual das pessoas de 15 anos ou mais conforme População Economicamente Ativa – Maranhão/2015

Unidade da Federação	Grupo de idade	2015					
		Total			Economicamente ativa		
		Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Maranhão	Total	100	60,67	39,33	67,68	40,25	27,43

FONTE: IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2021

Como vê-se nos dados das tabelas acima, a população economicamente ativa no Estado do Maranhão apresenta um número considerado alto no meio rural, pois embora os dados apontem o percentual menor no campo, devemos levar em consideração que o campo também concentra a menor população se comparado ao meio urbano. Dessa forma, as pessoas desocupadas no meio rural tornam esse percentual um dado elevado. Sobre a pobreza no campo, nos afirma Tânia Bacelar de Araújo:

Esses territórios são frágeis e concentram pobreza, pois foram abandonados no século XX, quando o Brasil privilegiou investimentos nos grandes centros urbanos, na ânsia de se tornar potência industrial no âmbito mundial. [...] O hiato entre o Brasil urbano e a grande maioria dos Territórios rurais é uma herança do processo de desenvolvimento herdado (ARAÚJO, 2010, p. 204).

Diante desses dados mostra-se que no campo maranhense os indicadores de pobreza são maiores que nas cidades, o que favorece a expansão do latifúndio, tendo em vista que os camponeses na maioria das vezes não apresentam condições econômicas suficientes para combaterem a exploração de seus territórios pelos produtores do agronegócio. Esse cenário tem gerado uma demanda cada vez maior por organização dos grupos camponeses no Estado, surgindo então a organização em movimentos como o MST, quebradeiras de coco babaçu,

dentre outros que permanecem em constante luta pelo direito ao uso e permanência em suas terras. Ademais, outros grupos de camponeses também têm se organizado com pautas específicas, como o campesinato negro e quilombola, dentre outros, que continuam um debate de autonomia dos povos em busca de valorização e reconhecimento de seus próprios territórios. A partir disso, Rafael Barra Amador assim explica:

Acerca de exemplos figurativos de movimentos que caminham na direção da construção de caminhos autônomos no Maranhão, vale destacar a Teia de povos e comunidades tradicionais. Todo esse processo de transformações pelo qual o campo maranhense vem passando ganha contornos mais claros quando vistos à luz dos conflitos sociais, onde os sujeitos (Quebradeiras de Coco, Sertanejos, Camponeses, Quilombolas, Indígenas e Pescadores) constroem e buscam apoio na articulação da Teia (AMADOR, 2020, p. 08).

Essas comunidades tradicionais, no âmbito da questão agrária no estado, enfrentam diariamente lutas diversas na busca da manutenção de seus territórios. Os grupos camponeses buscam a defesa pelo seu projeto de vida, uma forma autônoma, , para além dos valores econômicos visualizados pelos promotores do agronegócio. Para Simonetti (2015, p. 61) o projeto de vida camponês é baseado na vida e na produção familiar, o que nos leva a refletir que não se trata apenas de um projeto qualquer, mas sim de um estilo de vida que leva em consideração as experiências adquiridas no espaço do campo bem como as formas de utilizar a produção para o sustento familiar. Ao mesmo tempo,

O Maranhão mostra-se um campo fértil para desenvolvimento de políticas que afetam diretamente os povos e comunidades espalhados ao longo do seu território. Embora campo frutífero para problemas de ordem desenvolvimentista, nota-se também, o Maranhão como espaço fecundo para reação/resistência por vezes organizada em defesa de um projeto de vida em contraposição ao projeto de morte marcado pelo desenvolvimento do capital (AMADOR, 2020, p. 09).

Vale destacar, também, que além de guardar elementos que podemos enumerar como de uma questão agrária tradicional, o campo maranhense, impulsionado pela globalização, moderniza suas relações. Segundo pontua Silva (2007), o incremento do capital financeiro no campo com a expansão das “fronteiras agrícolas, é elemento que intensificam os conflitos no campo (AMADOR, 2020, p. 10). Os conflitos se intensificam com a expansão das fronteiras agrícolas no estado. Ao mesmo tempo que “com a abertura de grandes áreas para seus plantios, reafirmando o Maranhão como polo exportador de *commodities*” (RODRIGUES, 2004, p. 96), aumentando o desmatamento, diminuindo espécies florestais e animais e com um ônus social e ambiental elevadíssimo.

Assim, com o processo de desenvolvimento capitalista atual a expansão e dominação da natureza e dos territórios, provocam a perda da diversidade biológica e cultura, restando apenas a (mono) cultura. A incorporação de grandes áreas de terra, sobretudo

para produção de grãos dar-se-á através da implementação de fronteiras agrícolas capitalistas sendo resultado do processo de reprodução do capital no espaço, sobretudo em áreas consideradas periféricas e marginalizadas. Nesse contexto temos a ocupação das áreas do cerrado brasileiro, ainda com bastante cobertura vegetal e enorme riqueza hídrica preservada (AMADOR, 2020, p. 11).

Em busca de percebermos com maior clareza a necessidade de compreensão de como vem se constituindo a questão agrária nos espaços de luta pela terra no Brasil, recorreremos aos estudos realizados por Rodrigues (2010), na tentativa de lançar luz sobre a importância de compreender a heterogeneidade do campesinato brasileiro, com destaque ao campesinato maranhense e sua multiplicidade. Ainda vale pontuar o caráter pioneiro da articulação no Maranhão, haja vista existam composições semelhantes em outros estados como a Bahia. Assim ratifica Rodrigues (2010, p.19):

O campesinato brasileiro tem seu desenvolvimento de forma heterogênea, não podendo haver uma fórmula para descrevê-lo, assim, falar dele é tratar de formas diversas de relações sociais, que muitas vezes, se desencontram historicamente e espacialmente. O caso da fronteira, como sendo um lugar do encontro entre temporalidades distintas, em que, de um lado, se põe a velocidade do modo de produção capitalista e, de outro, povoações que estão fora do ciclo produtivo da produtividade capitalista, pode ser descrito como um exemplo das formas de resistência do campesinato frente ao avanço das formas capitalistas de incorporação espacial e social (RODRIGUES, 2010 p. 19).

Mostrando-se o campesinato brasileiro, e por conseguinte maranhense, com a heterogeneidade que faz parte desse espaço, onde se constituem as relações sociais, sejam elas conflituosas ou não, que continuamente se encontram no desenvolver da história dos povos das comunidades tradicionais, que vivem buscando resistir às provocações capitalistas do agronegócio e incorporar a luta de classes no seio da comunidade. Assim, a luta camponesa no Maranhão, bem como o próprio campesinato maranhense se apresentam de maneira bem diversificada, tendo atores distintos nesse cenário, dentre eles, quilombolas, quebradeiras, pescadores e povos indígenas.

Pode-se pensar a complexidade do campo maranhense compreendendo-a a partir das tensões produzidos pelos conflitos. Percebendo aí a existência de um quadro histórico de violência no campo, que aumenta à medida que os territórios são demandados a uma refuncionalização pelo capital. Na continuação desse quadro de violência no campo, as formas de dominação e controle da natureza e dos territórios produzidas pelo Estado e por megaprojetos de desenvolvimento tocados por empresas continua a assegurar a expansão do modelo capitalista global, não levando em consideração as necessidades reais dos pequenos produtores do território (COSTA; *et. al.* 2016).

A realidade da questão agrária no Maranhão ainda é bastante complexa. Uma das modalidades que compõem o atual cenário de expropriação camponesa no Maranhão, é o cercamento de terras de usufruto comum, terras essas alcançadas pela soja e o eucalipto, em várias partes do território maranhense, atingindo muitos posseiros, arrendatários, pequenos proprietários, quilombolas e herdeiros de terras sem partilha. Tais cercamentos geram espaços de conflitos amparados, muitas vezes, por violências no campo, tendo em vista que os pequenos agricultores acabam sendo impedidos de adentrarem nesses espaços cercados, e assim, mantêm-se sem condições de sobrevivência na terra. Ademais, esses plantios presentes avançam extinguindo a cobertura florestal nativa do estado, prejudicando os recursos hídricos e animais, apagando sistemas de conhecimento nativo e comprometendo a articulação entre agricultura, extrativismo e pequena criação camponesa, causando prejuízos não somente na escala ambiental, mas também na esfera social pois impacta diretamente a vida dos pequenos produtores.

Essas lutas sociais se fazem presentes no cotidiano das comunidades tradicionais, e impactam diretamente as formas de vida destes, trazendo experiências de vida, muitas vezes dolorosas, levando-se em consideração que essas lutas trazem marcas de sangue/vida que são ceifadas dentro das comunidades. As lutas são encabeçadas pelos movimentos campesinos que “emergem ou ganham força em momentos como agora, onde se tem um esgarçamento do tecido social a favor ainda mais do modelo neoliberal em sua etapa mais aguda, de extrema articulação do capital financeiro com os territórios.” (AMADOR, 2020, p. 02).

3.3 Educação do campo no Maranhão

Trazemos uma discussão sobre a luta por uma educação no e do campo no Maranhão, trazendo a experiência da LEDOC e do PRONERA, e os percursos dos projetos implantados no estado. Apresentamos informações sobre as Escolas Famílias Agrícolas na região, bem como os projetos de educação do campo implantados pelo Incra e MEC, em parceria com as instituições de ensino superior, destacando os assentamentos e pessoas contemplados com esses projetos.

De acordo com Stedile (2012) vários campos das ciências humanas estudam a questão agrária, onde cada forma de abordagem pode ser diferente. A questão agrária brasileira, que se apresenta como uma problemática estrutural no país, ligada às questões relacionadas à concentração fundiária, grilagem de terras, trabalho escravo, bem como outros problemas que se fazem presentes no cotidiano dos trabalhadores (as) do campo. Segundo Lima:

A questão agrária no Brasil constitui-se como uma problemática estrutural que desafia pesquisadores a compreender, entre outras questões, a amplitude de várias disputas, entre elas, a territorial. Concentração fundiária, superexploração do trabalho, grilagem de terras, impactos ambientais, agricultura para a produção de *commodities*, sementes transgênicas, entre outros, são elementos históricos dessa problemática; e a constante luta pela terra e pela permanência nela contribui para que o território brasileiro seja um espaço de disputas entre variadas políticas de reforma agrária, que consequentemente envolvem uma série de ações e sujeitos. (LIMA, 2017, p. 190).

Nesse sentido, a questão agrária, pode ser colocada no âmbito do território, sendo marcada por vários interesses e por fatores que abarcam a multidimensionalidade e a conflitualidade entre as diferentes classes sociais, nas dimensões ideológicas, econômicas, políticas, ambientais, sociais e culturais, nos territórios material e imaterial (CAMPOS; CUBAS, 2014, p. 220).

Os problemas da questão agrária brasileira, sobretudo, estão em torno da concentração da terra e da má distribuição de renda presentes no território do país, problemas esses que têm consequências na vida cotidiana dos camponeses. É nesse sentido que a questão agrária é um problema a ser refletido pelo âmbito do território. Fernandes (2008) afirma que se deve tratar a questão agrária como uma questão territorial, ao passo que a “reforma agrária trata-se de uma política territorial que serve para minimizar a questão agrária”. Para este autor, a questão agrária vem a ser um “problema estrutural do capitalismo”, que causa desigualdades. Assim, os conflitos presentes nesse meio fazem parte da questão agrária devido às relações de exclusão, expropriação, desigualdades causadas pelo capital (FERNANDES, 2008, p. 74).

Cabe ainda destacar que a reforma agrária se trata de ação inserida no âmbito da questão agrária. A reforma agrária, no Brasil, é uma política pública resultado das lutas dos povos do campo. Deste modo, a política de reforma agrária não consiste na resolução de todos os problemas que envolvem a questão agrária, embora seja importante conquista, é um passo importante para a resolução de um problema bem mais complexo (SILVA, 1980). Assim tratar de temas relacionados à questão agrária brasileira nos leva a refletirmos sobre os processos históricos de acesso à terra, que vão desde a privatização das terras pela coroa portuguesa, até a formação do campesinato no país.

A desapropriação do pequeno produtor do campo hoje dar-se em função da expansão do agronegócio e historicamente pelo avanço do latifúndio provocado, sobretudo, pela agropecuária bovina, interferindo drasticamente na produção da agricultura familiar. Essa situação empurra os trabalhadores rurais em direção às periferias das grandes cidades. (BOTELHO, DINIZ, MACEDO, 2015, p. 9)

Processos como as sesmarias ou a lei de terras de 1850 estão no processo de exclusão das populações camponesas, mas não são os únicos. O apoio dado pelo Estado a concentração de terras foi candente durante toda a formação do território brasileiro, em que populações fora

do eixo da acumulação eram silenciadas. A questão agrária no Brasil então se formou com um cruel processo de exclusão e silenciamento do campesinato, a partir da intensa concentração de terras e renda. Em relação a estrutura fundiária, de acordo com Fernandes (2012), a medição do índice de Gini, que atesta o grau de concentração, correspondia a 0,854 no Brasil. 15,6% das propriedades rurais concentram 76% das terras do país. Já os minifúndios ocupam 8% da área total e representam 65% da quantidade de propriedades (CADONÁ, 2004; IPEA, 2011). Dessa maneira, o espaço agrário maranhense se torna um território de conflitos em que:

A questão agrária no Maranhão tem sido permeada pela concentração, fundiária, intensificação dos conflitos e negação de direitos aos sujeitos do campo, particularmente no que diz respeito às políticas públicas (saúde, educação, etc.). Sendo assim, apesar das lutas históricas, as populações camponesas tem se caracterizado por condições de vida precárias, fato que remonta a um quadro com baixos indicadores sociais. Dessa forma, tais populações estão sendo expropriadas de suas terras para ceder lugar tanto à pecuária, como a soja e projetos de silvicultura. Entende-se, portanto, que a terra constitui condição fundamental para produção e reprodução da existência material do campesinato. (BOTELHO, DINIZ, MACEDO, 2015, p. 6)

Essa realidade faz com que as populações camponesas permaneçam em espaços subalternizados, com carência de acesso a políticas públicas. A expansão do agronegócio no Maranhão, com o avanço do latifundiário e expropriação camponesa, cercada de violência se torna uma marca. Botelho, Diniz e Macedo (2015, p. 6) afirmam que “Historicamente a desapropriação das terras no campo maranhense é uma das mais violentas entre os estados brasileiros.” Ao mesmo tempo, o projeto de desenvolvimento do estado, calcado no apoio de grandes projetos se delineia com a mesma violência e lógica de expropriação camponesa. Conforme Barbosa (2006), nas décadas de 1980 e 1990 o Projeto Carajás (CVRD) e a indústria de alumínio (ALCOA) alteraram o perfil industrial do Estado e forjaram a redefinição das lutas populares do território estadual, causando grande impacto no campo maranhense, tendo em vista que,

O próprio Estado passou a promover a venda de terras públicas para grandes grupos empresariais por preço baixo de mercado. Esta frente de expansão foi acompanhada pela intensificação da “grilagem” no campo maranhense, pelo uso privado de terras devolutas (...). Em todo o Estado, começaram a se erguer as cercas em áreas de babaquais (BARBOSA, 2006, p. 83).

Com isso houve o acirramento dos conflitos entre camponeses e comunidades tradicionais e os grandes proprietários de terras, intensificando a violência. Nesse contexto que emerge a questão das escolas do campo no Maranhão. As escolas aparecem como parte da exclusão que o campo viveu, em que o problema de oferta se tornou marca. Apresentando este

como crônico, em que o “sair do campo para poder ir para a escola”² ainda é uma realidade. Apesar de ter havido um crescimento na oferta, ainda é um problema a ser enfrentado. Ao mesmo tempo, junto a oferta, a discussão do que a escola ensina também se tornou objeto de debate.

A Educação do Campo no Maranhão foi se constituindo a partir da luta dos movimentos sociais, sobretudo, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão e Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura no Estado do Maranhão (FETAEMA) e instituições educacionais que se colocaram à frente do movimento por uma educação do e no campo. Nesse sentido, os esforços não foram apenas pela oferta de escolas no campo, mas junto com as parcerias, como, por exemplo, as instituições de ensino superior no estado, também se consolidou o debate em torno educação no campo que contemplasse a realidade e as peculiaridades do campo maranhense. Assim, em 1998 se iniciou o primeiro curso de educação em áreas de reforma agrária pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A parceria entre Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em conjunto com Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) possibilitou um projeto de alfabetização de jovens e adultos atendendo diversos municípios no estado.

Esse mesmo convênio deu origem a outros projetos de alfabetização, ensino fundamental e magistério/médio, além de cursos de graduação em pedagogia, assim, os projetos: Projeto de Educação em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária no Estado do Maranhão, Projeto Formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo no Estado do Maranhão em Nível Médio Magistério e o Projeto Pedagogia da Terra – Graduação, são os que destacamos. Outros convênios se formaram no Estado do Maranhão que contaram com a UFMA, IFMA, UEMA, além da FETAEMA, possibilitando, inclusive, cursos de pós-graduação. Como resultados dos projetos implantados no Maranhão, destacamos:

- Curso de alfabetização realizado através da UFMA/MST/ASSEMA (RODRIGUES, 2014).

- Até o ano de 2013 foram implantados 18 projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atingindo um público de 21.440 jovens, adultos e idosos do campo, através de parcerias com a UFMA, IFMA (antigo CEFET), UEMA, e posteriormente, o MEB (RODRIGUES, 2014).

² Trecho de música de Gilvan Santos intitulada “Não vou sair do campo”

- Na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram implantadas turmas em cerca de 160 municípios maranhenses (RODRIGUES, 2014).

- No ano de 2013 houve a alfabetização e escolarização no Ensino Fundamental (1º a 5º ano) de 1.200 educandos nos municípios de Açailândia, Bom Jesus das Selvas, Buriti, Coelho Neto, Duque Bacelar, Itapecuru Mirim, Nina Rodrigues, Presidente Vargas, Vargem Grande, Igarapé do Meio, Monção, Governador Newton Belo, Pedro do Rosário, Lagoa Grande, São Roberto e Buriticupu (RODRIGUES, 2014).

- Nas ações de nível Médio, Superior e Pós-Graduação estima-se que alunos de 120 municípios tenham participado dos cursos (RODRIGUES, 2014).

Essas ações desenvolvidas no Estado, voltadas para os sujeitos do campo, contribuíram significativamente para favorecer a luta pela Educação do Campo, que vem se constituindo como um campo de estudo que abarca questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem nos espaços rurais; dessa forma a mesma vem construindo seu percurso com base em um processo contínuo de evolução e apresentando aos educadores novos elementos para auxiliar a repensarmos o paradigma tradicional de uma educação voltada para o trabalho e para o capital. Assim relata uma aluna do curso de Magistério do PRONERA:

Sem o PRONERA seria impossível termos o conhecimento amplo [...] O projeto é de libertação das ideologias dominantes em nosso país [...] Nós somos construtores da nossa história e podemos dar continuidade a essa luta [...] Lutar exige esperança para o momento histórico em que vivemos para que possamos nos libertar. Pensar pelo lado da esperança e da luta não é qualquer coisa, passa a ser identidade quando isso é verdadeiro [...] Não é só vestir a camisa. É se cobrir de todos os acessórios que a luta necessita, inclusive a organização da base (UFMA, 2008, p. 43).

Ao tratarmos de Educação do Campo, deve-se ressaltar que esta refere-se a um projeto de sociedade contra hegemônico, onde os sujeitos são centrais da luta diária por uma educação de qualidade.

A educação do campo no Maranhão vem se desenvolvendo ao longo dos anos a partir das lutas incessantes dos movimentos sociais, em busca de tratar os sujeitos do campo como protagonistas de suas próprias histórias, trazendo para o seio dos movimentos as discussões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos camponeses, para que lhes seja ofertado uma educação de qualidade em seus próprios espaços de vivência, respeitando as particularidades do campo. No entanto, é importante destacar que o cenário educacional maranhense figura com dados inferiores ao esperado na esfera federal, conforme podemos observar com os dados apurados pelo IBGE no censo demográfico de 2010, que aponta o Maranhão como um Estado ainda com déficit educacional muito grande, a saber: Do total de 1.524.324 pessoas no grupo etário acima de 25 anos, 995.934 maranhenses apresentavam-se

sem instrução e com o ensino fundamental incompleto; outras 170.818 pessoas nessa mesma faixa etária afirmaram possuir o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto; e, apenas 189.918 maranhenses possuíam o ensino superior completo. Os resultados do censo ainda nos mostram que no universo total de 1.140.287 pessoas entre 10 e 17 anos de idade, 79.826 (mais da metade do universo total), não estavam alfabetizadas e 99.276 não frequentavam a escola. Outro dado preocupante se refere à proporção de crianças com 8 anos de idade que não estavam alfabetizadas, sendo que figuravam entre 27,79% e 72,36%³ os que não sabiam ler e escrever (BRASIL/IBGE, 2010).

Esses dados revelam o quanto os números educacionais do Maranhão são preocupantes. E em se tratando da educação do campo, isso é ainda mais grave, por se tratar de espaços rurais onde o descaso sempre se fez presente, as políticas públicas não supriam as necessidades reais do campo, os investimentos sempre foram desiguais se relacionados com a educação nos espaços urbanos, fazendo com que as escolas no campo funcionassem de forma precária, aparecendo elevadas taxas de analfabetismo rural além de crianças, adolescentes e jovens frequentemente fora da escola, dentre tantos outros problemas que assolam a educação nas áreas rurais. Diante desse cenário é importante mencionar que:

No Maranhão, até a década de 1960, a maior parte da população residia na zona rural, cuja economia estava vinculada ao setor primário, onde a força de trabalho necessária ao desenvolvimento das atividades econômicas era suprida por pessoas analfabetas. Não havia preocupação e interesse de se criar uma demanda efetiva de educação escolar e as oportunidades de frequentar uma escola eram raras, já que dependia do latifundiário decidir se poderia, ou não, haver uma escola no povoado, quem frequentaria e até mesmo quem seria o professor (RODRIGUES, 2014, p. 103).

Dessa maneira a educação do campo no Maranhão foi sendo objeto de luta constante nas últimas décadas, através dos movimentos sociais que se uniram em favor dos sujeitos do campo, para garantir uma possível mudança nesse cenário desolador ao qual o campo foi submetido por longos anos. Como resultado desse processo em que o latifundiário era quem decidia pela presença ou não da escola no povoado, restou no estado uma discrepância grandiosa entre os dados educacionais nas escolas urbanas e nas escolas rurais, conforme mostram os dados do Censo Demográfico de 2010 (BRASIL/IBGE, 2010), onde se confirma um percentual de 23,5% da população de 25 a 29 anos de idade que não tinham instrução ou possuíam o ensino fundamental incompleto nas áreas urbanas, enquanto nas áreas rurais esse percentual chegava a 57,7%, mais da metade da população rural não tinha instrução ou possuía apenas o ensino fundamental incompleto. Em se tratando do ensino superior, os dados para o

³ Esse percentual, varia de acordo com os municípios do território maranhense, onde cada um apresenta um percentual diferente de crianças que, aos 8 anos de idade, não sabiam ler e escrever em 2010.

campo são ainda mais alarmantes no estado, onde têm-se 12,9% da população urbana com o ensino superior completo e na população rural têm-se apenas 1,8% (BRASIL/IBGE, 2010).

Esses indicadores educacionais nos confirmam a precariedade da educação nas escolas do campo no Maranhão e justificam a necessidade de se criar um conjunto de políticas públicas que estejam voltadas para as necessidades da educação do campo, bem como a “criação de significativos aportes financeiros, administrativos e vontade política que deem conta de reverter dados tão desfavoráveis. E fica evidente ainda que é legítima a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo maranhense por educação” (RODRIGUES, 2014, p. 105).

A luta pela educação do campo no Maranhão é marcada por momentos de fortes tensões entre camponeses e latifundiários desde a década de 1960. Muitos embates foram surgindo e os movimentos sociais e sindicais começaram a se unir em prol de uma educação do e no campo que fosse de qualidade. Mas, conforme elucida Cavalcanti (2009), somente em meados da década de 1990 se firmou a articulação pela garantia dos direitos educacionais camponeses.

Mais precisamente em 1998, quando entidades e movimentos de camponeses como MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), FETAEMA (Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão) e a ASSEMA (Associação em Áreas de Assentamentos do Estado do Maranhão) se organizaram em torno da implantação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) no Maranhão, em ação articulada com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (CAVALCANTI, 2009, p. 169).

Desde então esses movimentos vêm se organizando no estado buscando a defesa de políticas públicas de educação que estejam voltadas para a superação da concepção de educação rural como sinônimo do atraso e, assuma uma concepção de educação que esteja pautada no direito humano, e, principalmente que esteja aliada às lutas por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário, e que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio (CAVALCANTI, 2009).

Como unidades representativas das lutas pela educação do campo no Maranhão, em busca de desenvolver os sujeitos do campo, surgem também as Escolas Famílias Agrícolas no Estado, que trabalham com um ensino voltado para os sujeitos do campo, a partir da pedagogia da alternância (o aluno estuda 15 dias no centro educativo das EFAs, com apoio contínuo dos monitores e os outros 15 dias, estudam na comunidade, através de aplicação de planos de estudos juntos às famílias e comunitários), com propostas pedagógicas que venham a valorizar as particularidades do campo.

Em entrevista com a assessora pedagógica da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA), nos foi informado que atualmente a

UAEFAMA coordena um total de 19 Escolas Famílias no Estado do Maranhão, sendo de nível fundamental e nível médio, onde o médio oferece o curso técnico em agropecuária. As EFAS trabalham com a pedagogia da alternância, que compreende o tempo escola e o tempo comunidade, onde o *“tempo comunidade é exatamente para uma vivência maior dos instrumentos pedagógicos da EFA, da vivência, da prática desses instrumentos, trabalhando o todo, onde o principal é o plano de estudo, que, ao ser trabalhado na escola, ele vai nortear todo o processo com os demais instrumentos da vivência no campo”* (Assessora Pedagógica UAEFAMA, 2022). Assim, o plano de estudo está interligado com todos os demais instrumentos pedagógicos, onde a partir do mesmo é possível trabalhar outros itens, nortecendo os processos de visitas às famílias, intervenções em pesquisas e execução de visitas de estudos. *“Cada escola tem o seu plano de formação, ele é elaborado a partir de um diagnóstico pela equipe de monitores, que envolve todo o coletivo da EFA nessa construção [...] já o roteiro do plano de estudo é feito pelo estudante”* (Assessora Pedagógica UAEFAMA, 2022).

Sobre a rotina dos estudantes na Escola Família *“toda ação na escola família agrícola ela é didática, ela é pedagógica, cada ação que os nossos alunos fazem ela tem um sentido [...] cada aluno vai conduzir uma atividade, com orientação dos monitores”* (Assessora Pedagógica UAEFAMA, 2022). As aulas apresentam momentos teóricos e momentos práticos, monitorados por profissionais da escola. Assim, a EFA trabalha todas as atividades que são trabalhadas na escola regular, as disciplinas do núcleo comum e, ainda as atividades teóricas e práticas da própria escola. Fator importante a se destacar é sobre o tempo escola e o tempo comunidade, onde se percebe questões ligadas ao “observar, refletir e experimentar”, em que os alunos observam a realidade da comunidade, fazem reflexões sobre isso e na escola recebem orientações sobre as formas de produzir com qualidade e, a partir disso são propostas atividades práticas para serem desenvolvidas durante o tempo comunidade, que possam levá-los a fazer a experiência da vida no espaço em que estão inseridos. Para o pleno desenvolvimento dos discentes das EFAs, *“a família sempre tem um papel fundamental, a escola tem o papel de orientar, mas quem de fato faz esse acompanhamento é as famílias. Se os alunos levam a responsabilidade, por exemplo de fazer uma horta, é fundamental que a família esteja acompanhando, orientando nas atividades práticas”* (Assessora Pedagógica UAEFAMA, 2022), assim percebe-se que a relação família e escola é de grande valia para o pleno desenvolvimento dos estudantes das EFAs, especialmente levando em consideração que o tempo comunidade exige a participação ativa dos pais no dia a dia dos filhos.

A Escola Família Agrícola vem desenvolvendo um papel importante na formação dos sujeitos do campo, colaborando para que os filhos dos agricultores tenham seu desenvolvimento

intelectual baseado nos saberes do campo, levando em consideração os instrumentos a vida na comunidade, de maneira que, após o tempo comunidade, ao retornarem para o tempo escola, cada estudante deve fazer uma socialização do plano de estudo que foi orientado para realização na comunidade. De acordo com a Assessora Pedagógica da UEFAMA (2022)

O plano de estudo é sempre orientado geralmente no penúltimo dia ou no último dia quando eles estão indo pra comunidade. E nesse retorno deles, a nossa orientação é que as escolas sempre façam na chegada a socialização, que é onde entra um outro instrumento que nós chamamos de colocação em comum. [...] cada escola adota no seu planejamento esse momento da colocação em comum e a comunidade escolar da EFA assume isso como momento importante, pois cada estudante vai fazer o seu repasse da sua pesquisa, alguns fazem um texto, outros através de paródia, dramatizações [...] cada escola busca a melhor forma de recolher esse retorno.

Com esse momento de socialização é possível alargar os conhecimentos sobre o campo, sobre a vida na comunidade, tendo em vista que cada aluno traz as experiências práticas que foram vivenciadas no local de convivência de cada um, enriquecendo a diversidade social e cultural de cada envolvido na Escola Família Agrícola. Nesse panorama, as EFAS, tendo um ensino voltado para a valorização da educação do campo, oferecendo experiências enriquecedoras para todos os envolvidos. “O nosso trabalho principal, da UEFAMA, a nível de estado, é no sentido de unificar forças na busca por acesso às políticas públicas, no sentido de buscar a qualidade de ensino no campo”.

[...] a gente tem visto muitas escolas no campo sendo fechadas e elas não estão sendo fechadas somente por falta de público, mas também por falta de professores, por falta de formação [...] as escolas como um todo, a infraestrutura ainda é muito limitada [...] então a nossa busca principal é essa: fortalecer a educação do campo, fortalecer a agricultura familiar e isso só vai acontecer quando as políticas públicas acontecerem de fato e de direito, senão os nossos jovens vão continuar estudando, se formando, concluindo e indo para o Mato Grosso, sonhando com uma moto, sonhando com um salário digno [...] infelizmente a realidade ainda é essa. [...] é triste ver todo esse trabalho que a gente das Escolas Famílias e das outras organizações, as universidades, o MST, a gente sempre faz um diálogo coletivo nessa busca e ainda temos muitas limitações, mas o caminho é esse, formar esses meninos e meninas e que eles possam estar formados, voltar para o campo e ter as políticas públicas lá. (Assessora Pedagógica UAEFAMA, 2022)

A estrutura das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão apresenta uma proposta de formação dos sujeitos do campo, valorizando a vida cotidiana e a cultura do campo de todos os envolvidos nesse processo educacional, buscando fortalecer a luta por uma educação de qualidade do e no campo, que possa favorecer os ideais de efetivação das políticas públicas que viabilizem a garantia do acesso à educação, à terra, à moradia, promovendo melhor qualidade de vida para os sujeitos camponeses. Além das Escolas Famílias Agrícolas, outros projetos voltados para a educação do campo foram surgindo no Estado, através de parcerias com várias instituições de ensino superior e movimentos camponeses, dentre eles:

- Projeto de Educação em Assentamentos e Áreas de Reforma Agrária no estado do Maranhão, iniciado no ano de 1998, em parceria com o INCRA, FSADU, UFMA, MST, ASSEMA, cujo objetivo era alfabetizar 1.600 jovens e adultos, escolarizar e capacitar pedagogicamente 80 educadores do campo e 08 coordenadores locais envolvidos no projeto (RODRIGUES, 2014, p. 105).

- Projeto Centro de Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos, através de parcerias do INCRA, FSADU, IFMA (CEFET), FETAEMA com o objetivo de possibilitar o acesso à educação para 2.840 jovens e adultos oriundos de assentamentos de reforma agrária no estado (RODRIGUES, 2014, p. 105).

Muitos municípios foram contemplados com os projetos de educação do campo no Maranhão, com propostas voltadas para os assentamentos de reforma agrária, onde predomina-se a oferta em áreas onde há maior atuação dos movimentos sociais e sindicais na luta pela valorização do ensino no campo. Dentre os assentamentos contemplados, destacam-se os que se localizam nas regiões da Baixada Oriental, Baixo Parnaíba, Médio Mearim, Região Tocantina e Região dos Cocais (RODRIGUES, 2014, p. 116).

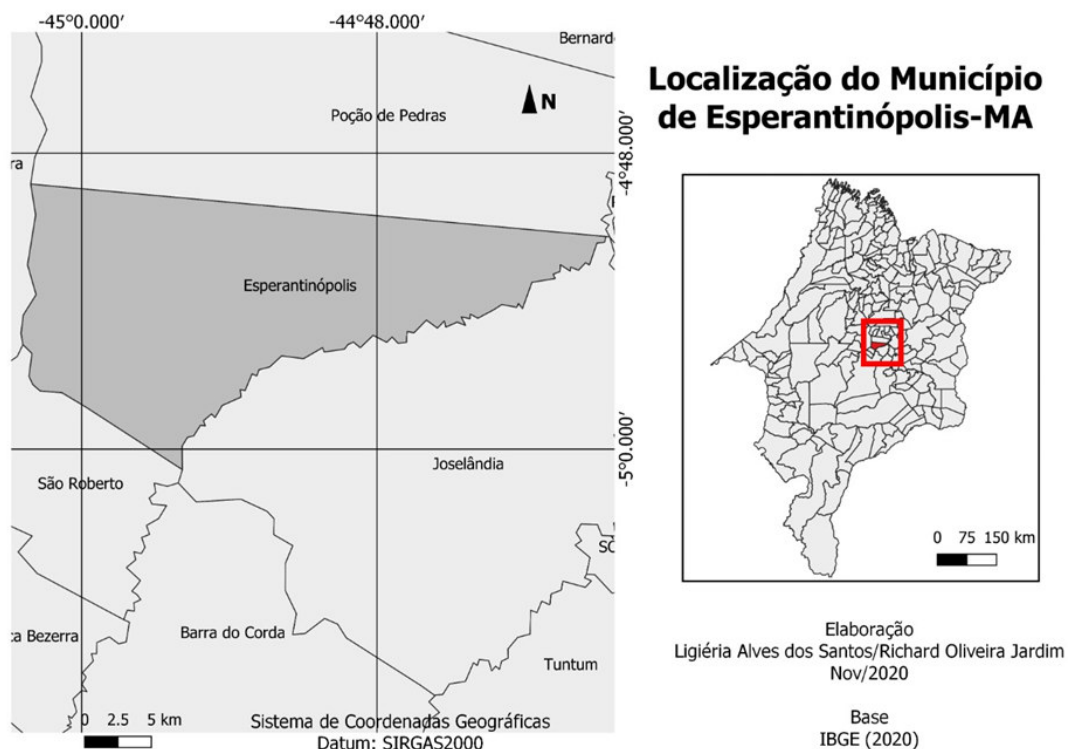
Ainda no âmbito dos projetos educacionais voltados para o campo, surge no ano de 2007, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criados através do Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo se dava em torno de apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior do Brasil, levando em consideração a preocupação específica com a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Para a implementação do projeto das LEDOCs vinculam-se parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior, para que essas pudessem oferecer formação de professores da educação básica para lecionarem nas escolas localizadas em áreas rurais, tendo em vista a real necessidade de formação para educadores do campo e podendo dessa forma, contribuir para o fortalecimento de debates acerca das políticas públicas educacionais voltadas para os sujeitos do campo (SANTOS, 2017), projeto que também chegou ao estado do Maranhão, através de parcerias com a UFMA; o mesmo vem buscando formar os jovens do campo maranhense através da oferta de Licenciatura em Educação do Campo em várias regiões do território maranhense, fortalecendo a caminhada na luta em busca de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo.

4 ESCOLAS DO CAMPO E A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESPERANTINÓPOLIS

Apresentamos as experiências da educação do campo no município de Esperantinópolis. Assim, fizemos um trabalho de localizar as comunidades onde teve impacto o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com egressos residentes nessas localidades.

Esperantinópolis é um município do Estado do Maranhão, localizada na Macrorregião Centro Maranhense, pertencendo à Microrregião Médio Mearim, com população, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 18.452 habitantes. (BRASIL, 2010). O município encontra-se numa distância de 350 km ao Sul de São Luís, capital do Estado. Tem uma área de 452,439 km², sendo sua densidade demográfica de 38,37 hab./km², registrada pelo censo de 2010. A cidade apresenta os seguintes limites: ao Norte, o Município de Poção de Pedras; ao Sul, o Município de São Roberto, ao Leste, o Município de Joselândia; e a Oeste, o Município de Lago da Pedra.

FIGURA 02: Localização geográfica do município de Esperantinópolis-MA



FONTE: SANTOS, Ligiéria Alves dos; JARDIM, Richard Oliveira, 2020.

Esperantinópolis tem a raiz de seu nome associada à junção de duas palavras de origens do latim e do grego, respectivamente: *Spes* = Esperança e *Polis* = cidade, formando assim o nome Esperantinópolis, cujo significado a partir dessas raízes é: Cidade da Esperança. O nome faz referência ao antigo povoado Boa Esperança, assim denominado antes da emancipação política que se deu no ano de 1954. Sobre os aspectos históricos do município, conta-se que,

No início do século XX, quando a indústria de tecelagem iniciava seu ciclo no Maranhão e Barra do Corda surgia como grande centro de comercialização algodoeira, fundou-se aí, a firma Manoel José Salomão, que visando expandir a área de influência, abriu uma filial no lugar Angelim, vinte léguas abaixo, na margem direita do rio Mearim. Partindo de Angelim, o caçador Cândido Mendes da Silva encontrou uma lagoa, duas léguas depois do rio, tendo ali fundado um povoado, numa data imprecisa de 1940. O fundador deu o nome de Centro do Boi ao lugar. (BRASIL, 2010).

Esse fato é contado oralmente aos moradores de Centro do Boi, posteriormente Povoado Boa Esperança do Mearim, que ao ser emancipado, passou a chamar-se Esperantinópolis. Presente na literatura local, o historiador esperantinopense Raimundo Carneiro Corrêa ressalta:

O lavrador Cândido Mendes da Silva, residente no povoado Angelim, na margem direita do rio Mearim, resolveu entrar na mata da margem esquerda em busca de caça, mas também na esperança de achar um lugar que lhe oferecesse água potável, onde pudesse habitar, livre das febres palustres que eram frequentes nas margens ribeirinhas. E encontrou o lugar com uma lagoa formada das águas pluviais da última temporada das chuvas. Era o mês de agosto de 1910. (CORRÊA, 2003, p. 06)

Cândido Mendes da Silva marcou sua descoberta, abrindo uma vereda da lagoa ao rio, trazendo a história do boi selvagem que ele viu beber na hora do descobrimento, boi que ele mirou para o tiro, mas que fugiu, deixando só o rastro das patas nas margens úmidas da aguada (CORRÊA, 2003, p. 06).

Com a descoberta de água, tem início um novo momento histórico para o surgimento da então cidade de Esperantinópolis, haja visto que a partir desse momento surgiu o primeiro povoamento do local, sendo o mesmo realizado às margens da Lagoa que ficou conhecida popularmente como Lagoa do Boi, título que também deu o primeiro nome ao pequeno povoado que começou nesse local, sendo chamada então, a pequena comunidade, de Centro do Boi.

Após a chegada de Candido Mendes, outras pessoas oriundas de Barra do Corda, Itapecuru e Pastos Bons vieram fixar moradia no povoado recém-criado, tornando-se perceptível o desenvolvimento do povoado, e, “em 1920, Frei Josué de Monza abençoa a terra como Boa Esperança do Mearim” (CORRÊA, 2003, p. 07). A partir de então, o povoado Boa Esperança do Mearim começa a receber migrantes de várias partes do Maranhão, impulsionando dessa forma, o processo de urbanização da cidade que foi criada posteriormente.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010), com as presenças constantes de autoridades de Barra do Corda em Boa Esperança do Mearim, os

políticos locais animaram-se a tentar a emancipação do lugar, tendo à frente, o Sr. João Ângelo Batista, que muito lutou pelo evento. Segundo Corrêa (2003, p. 09): “O então deputado Jefferson Rodrigues Moreira apresentou o projeto na Assembleia Legislativa, sendo aprovado e sancionado pelo Governador Eugênio Barros como a lei nº 1.139, de 27 de abril de 1954, que criou a cidade de Esperantinópolis, nome dado pelo deputado autor”.

FIGURA 03: Cidade de Esperantinópolis-MA



FONTE: Allison Barroso, 2021.

A partir do conhecimento empírico e dos registros dos relatórios dos projetos do PRONERA, e através do uso da plataforma Google Earth Pro, foi possível localizar os povoados que tiveram estudantes contemplados no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentre eles: Centro do Coroatá, Jenipapo, Potó, Bom Princípio, Sumaúma, Centro do Henrique, Centrão, Jiquiri e Palmeiral, todos dentro dos limites territoriais do município de Esperantinópolis, Estado do Maranhão. Essas comunidades tiveram um papel importante nas lutas dos assentamentos no município, bem como nos projetos desenvolvidos pelo PRONERA.

Contemplado com projetos do INCRA, o município conquistou assentamentos de reforma agrária, em que se destaca a luta dos movimentos de quebradeiras de coco babaçu, que desde a década de 1980 tem se organizado na região. Aqui apresentamos o Projeto de Assentamento Palmeiral/Vietnã, campo de estudo dessa pesquisa. O PA foi resultado de lutas de camponeses que no período passaram a enfrentar grandes fazendeiros que se apropriaram das terras (IPEA, 2016). Ele foi criado em 1992 (sua obtenção foi em 1988) e conta com

2.194,4997 ha, com capacidade para 180 famílias e tendo ao todo, segundo informações de documento do INCRA, 179 famílias cadastradas (INCRA, 2021). Esses camponeses com a ajuda da igreja católica se organizaram em torno de associações e do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR). É importante destacar que com a conquista da terra, esses grupos passaram a lutar pela escola no assentamento, assim como o relatório da pesquisa sobre educação na reforma agrária do IPEA (BRASIL, 2015) aponta:

Como a conquista da terra não se separa da luta pela conquista da escola, logo em seguida, na década de 1980, os moradores começam a buscar um local em que seus filhos pudessem estudar. Organizaram a primeira experiência educativa, inicialmente na casa de uma moradora da comunidade que se disponibilizou a alfabetizar as crianças, mesmo sem ter formação adequada. A partir da organização comunitária, construiu-se o primeiro prédio escolar, composto de apenas uma sala de aula e um banheiro. Os professores eram pagos pelo município, porém não tinham formação adequada.

A luta pela escola e por uma educação diferenciada encontrou na Educação do Campo reduto, onde os grupos camponeses de quebradeiras de coco babaçu, representados pela Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA). Assim, a conquista do PRONERA para o assentamento representou um avanço. Desde 1998 o município e o assentamento foi contemplado com os projetos do PRONERA realizados pela parceria entre ASSEMA, MST e UFMA, dentre eles:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos: projeto que visava alfabetizar jovens e adultos das comunidades camponesas dos assentamentos de reforma agrária no Estado do Maranhão. “Estes programas foram entendidos como prioridades básicas para a garantia do direito constitucional à educação, promoção da reforma agrária e do desenvolvimento sustentável do campo, fato que se agrava se levarmos em consideração especificamente a situação do campo ou mesmo os indicadores sociais da realidade maranhense” (UFMA, 2002), levando em consideração as altas taxas de analfabetismo e de jovens e adultos com alfabetização/escolarização incompletas.

O PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA promoveu o Ensino Fundamental aos professores leigos dos assentamentos, e paralelamente proporcionou-lhes uma formação em serviço, dentro das condições concretas de cada área integrante do projeto. Assim, ao mesmo tempo em que eram educadores-alfabetizadores eram também educandos em processo de formação. (UFMA, 2002).

- Magistério I e II: formação de professores em Magistério de nível médio em áreas de reforma agrária no Estado do Maranhão, entendido como prioridade básica para a garantia do direito constitucional à educação, promoção da reforma agrária e do desenvolvimento sustentável do campo. As metas do projeto Magistério I e II indicavam a formação de 160

professores leigos em Magistério de Nível Médio. Todos eles residentes em projetos de assentamento sob jurisdição do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto de Terras do Maranhão (ITERMA), os quais estão localizados nas regionais Mearim, Médio Mearim (campo dessa pesquisa), Itapecuru, Chapadinha, Codó, Coelho Neto, Tocantina e Pindaré. De acordo com o projeto, o objetivo geral visava:

Promover a formação de educadores e educadoras em Magistério de Nível Médio, visando contribuir para a consolidação de uma escola do campo, cuja finalidade seja trabalhar em favor da erradicação do analfabetismo, da garantia do direito à educação, considerando as dimensões política, cultural, ética, estética, econômica e numa alusão permanente às relações de trabalho, à produção de valores, conhecimentos e tecnologias humanizantes, na perspectiva de transformação dessa realidade. (UFMA, 2002).

O projeto de formação Magistério I e II, no município de Esperantinópolis, foi contemplado com duas turmas, tendo a participação de alunos de dois assentamentos: o PA Palmeiral-Vietnã, com alunos dos povoados Palmeiral, Bom Princípio e Centro do Coroatá, e o PA Cipó-Canaã, com discentes das comunidades Sumáuma, Potó e Macaúba.

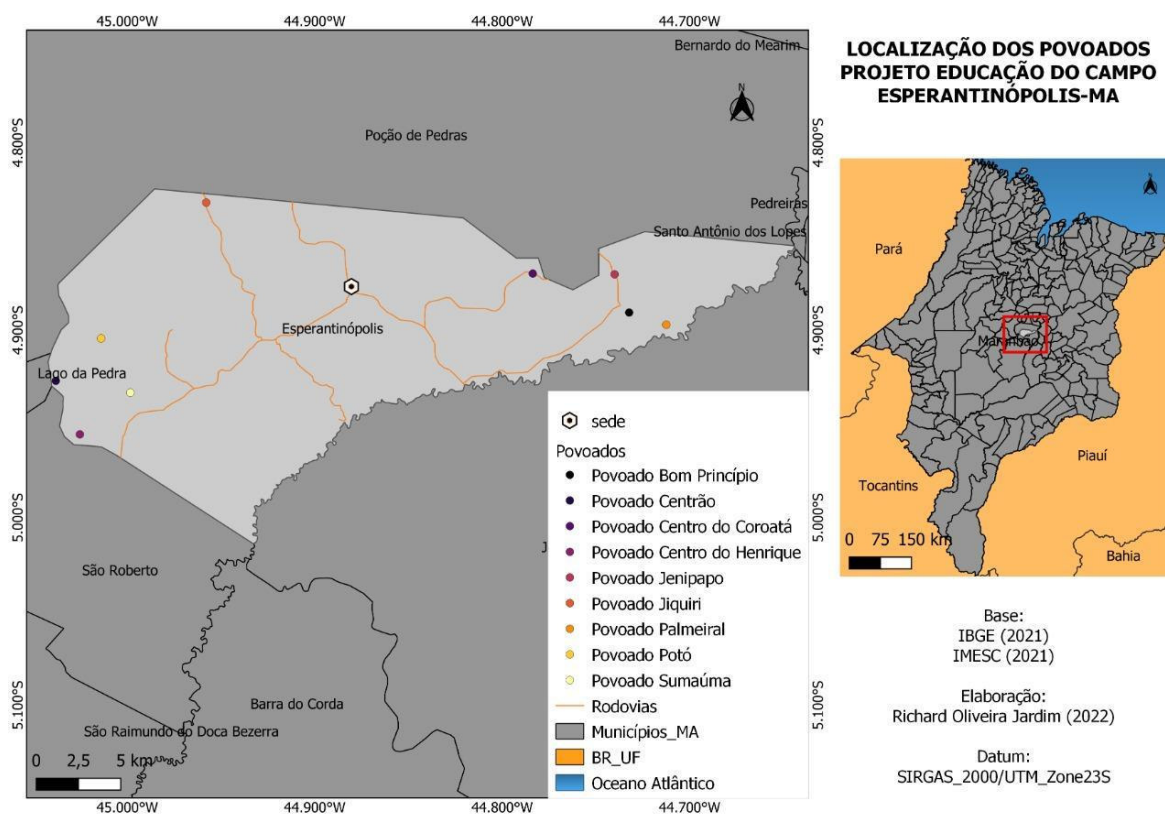
- Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, em nível de graduação, no Estado do Maranhão. Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra. Esse projeto iniciou-se no ano de 2009, com o objetivo de oferecer formação superior para os professores das áreas de assentamentos do estado. Nesse o município de Esperantinópolis mais uma vez foi contemplado, contando com a participação de professores dos assentamentos PA Palmeiral-Vietnã e PA Cipó-Canaã, onde contou-se com o polo de apoio presencial para as aulas o campus da UFMA na cidade de Bacabal-MA. De acordo com o relatório do PRONERA, “a formação do Pedagogo do campo contempla um currículo voltado à docência, gestão, planejamento e avaliação, com o objetivo de atender a educação de jovens e adultos e a educação básica, em seus diferentes níveis e modalidades, nas escolas do campo” (UFMA, 2011). O projeto de formação em nível superior, modalidade Pedagogia da Terra, apresenta como objetivo:

Promover a formação de educadores e educadoras em nível de Graduação, na Licenciatura de Pedagogia da Terra, visando contribuir para a consolidação da educação e da escola do campo, cuja finalidade seja trabalhar em favor da organização e cultura dos povos camponeses; da participação comunitária em defesa da garantia do direito às políticas públicas (educação, reforma agrária, saúde, saneamento, previdência, cultura, lazer, trabalho), considerando as dimensões social, histórica, econômica, política, cultural, ética, estética constitutivas dos saberes e experiências do homem e da mulher do campo e numa alusão às relações de trabalho, à produção de valores, conhecimentos e tecnologias que contribuam para a transformação dessa realidade e para o desenvolvimento sustentável das regiões e áreas de reforma agrária (UFMA, 2011).

Dessa maneira, o projeto buscou a formação dos professores nas áreas de assentamentos agrários, para que estes pudessem levar para as escolas do campo, uma educação que oferecesse as condições necessárias de garantia da aprendizagem partindo do próprio território onde estes se encontram, valorizando as territorialidades ali presentes.

Dentre os projetos de Educação do Campo desenvolvidos no município, alguns povoados em Esperantinópolis foram contemplados, como já citados anteriormente. Conforme dados colhidos em entrevistas com jovens que participaram das ações dos projetos de formação em nível de magistério no município, localizamos os povoados acima denominados como participantes das formações. Em relação ao PA Palmeiral/Vietnã: Bom Princípio, Palmeiral e Centro do Coroatá. Esses povoados estão mais a leste do território municipal.

FIGURA 04: Localização de Esperantinópolis e povoados do projeto de Educação do Campo



Fonte: JARDIM, Richard Oliveira, 2022.

Os projetos de educação do campo com a parceria UFMA/MST/ASSEMA/PRONERA trouxeram contribuições no sentido de formação de educadores do campo nos povoados do município de Esperantinópolis. A formação desses sujeitos é um importante passo para a efetivação da educação do campo, sobretudo, com a formação de professores/as no município,

que podem ser replicadores das experiências, assim como com a formação de pesquisadores/as em nível de especialização e mestrado nos assentamentos, que tem sido mais recente.

4.1 Territorialização dos movimentos sociais em Esperantinópolis

O conceito de movimentos sociais pode ser o que Gohn (1997, p. 251-252) descreve como:

[...] ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não institucionalizados.

Partindo dessa ideia, percebemos os movimentos sociais como ações coletivas que são mantidas, por grupos que se organizam na sociedade, frente aos problemas sociais que enfrentam, com o objetivo de lutar pelas causas sociais que vão surgindo em meio ao cenário em que se vive. Esses movimentos de lutas de classes na sociedade representam a voz de pessoas que vivem sofrendo as mazelas de uma sociedade excludente, onde os menos favorecidos lutam para ocupar os espaços de direito na sociedade.

Os movimentos sociais têm grandes contribuições na formação de uma sociedade democrática, pois estão constantemente buscando a possibilidade de inserção de cada vez mais pessoas na sociedade de direitos, lutando pela garantia não somente de sobrevivência, mas principalmente a fim de obterem as condições favoráveis de acesso, garantia e permanência de todos os direitos enquanto cidadãos. Para Gohn (1997, p. 19-20), os movimentos sociais

[...] são fenômenos históricos decorrentes de lutas sociais. Colocam atores específicos sob as luzes da ribalta em períodos determinados. Com as mudanças estruturais e conjunturais da sociedade civil e política, eles se transformam. Como numa galáxia espacial, são estrelas que se acendem enquanto outras estão se apagando, depois de brilhar por muito tempo. São objetos de estudo permanentes. Enquanto a humanidade não resolver seus problemas básicos de desigualdades sociais, opressão e exclusão, haverá lutas, haverá movimentos. E deverá haver teorias para explicá-los: esta é a nossa principal tarefa e responsabilidade como intelectuais e cidadãos engajados na luta por transformações sociais em direção a uma sociedade mais justa e livre.

Como se observa, os movimentos sociais surgem a partir da necessidade de se lutar por uma determinada causa no meio social, na maioria das vezes, são problemas causados pela desigualdade social a que estamos submetidos. De acordo com Gohn (2011, p. 336) “os

movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social”. Esses diagnósticos apontam para as novas propostas de sociedade que os grupos sociais almejam e, com isso, os movimentos passam a se fazer presentes no cotidiano das sociedades. Dessa forma, podemos perceber que tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas, criando identidades para grupos antes dispersos e desorganizados. Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo (GOHN, 2011).

Os movimentos sociais ganham força no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, quando o país vive em meio à Ditadura Militar e precisa emergir a força popular do meio da sociedade para lutar contra os avanços do militarismo no país, conforme afirma Gohn (2011, p. 342):

No Brasil e em vários outros países da América Latina, no fim da década de 1970 e parte dos anos 1980, ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição aos regimes militares, especialmente pelos movimentos de base cristãos, sob a inspiração da teologia da libertação. No fim dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990, o cenário sociopolítico transformou-se de maneira radical. Inicialmente, houve o declínio das manifestações de rua, que conferiam visibilidade aos movimentos populares nas cidades. Alguns analistas diagnosticaram que eles estavam em crise, porque haviam perdido seu alvo e inimigo principal: os regimes militares. Em realidade, as causas da desmobilização são várias. O fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988.

A força dos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980 foi de extrema importância para a conquista dos direitos sociais que se pareciam perdidos em meio à Ditadura Militar, direitos que foram posteriormente garantidos pela Constituição Federal outorgada em 1988, trazendo novas esperanças às classes menos favorecidas. No entanto, apesar da garantia em Lei, muitos dos direitos dos cidadãos são lesionados diariamente nas sociedades em que estamos inseridos, dessa forma, a necessidade de continuidade das ações dos movimentos sociais lutando pelos menos favorecidos do cenário atual. Destarte, “os movimentos sociais são considerados expressões de resistência da sociedade ao domínio do Estado e da burocracia, como reações à padronização e à racionalização das interações sociais, e nesse sentido, seriam práticas de resistência para a manutenção ou expansão de estruturas comunicativas, por meio das quais podem ser formuladas demandas referentes à qualidade de vida, igualdade, dignidade, participação política e direitos humanos”. (HABERMAS, 1981, p. 33). Os movimentos sociais

da atualidade estão inseridos em todos os espaços de lutas: no campo, na cidade, nas aldeias indígenas, nos quilombos, etc.

A atuação de movimentos sociais no município de Esperantinópolis tem se evidenciado, principalmente, com a luta por Reforma Agrária e se consolida com a organização de grupos camponeses como as quebradeiras de coco babaçu. De acordo com Veloso (2019, p. 43),

A questão fundiária no município tem prevalecido pela presença dos camponeses no acesso à terra, uma vez que, segundo um diretor do STTR local (2019), “70 % das terras do município estão nas mãos dos camponeses”. Esta realidade é mediante ao processo da reforma agrária no município, em que existem quatro assentamentos no município: Palmeiral-Vietnã e Cipó-Canaã conquistados via INCRA; e Serraria e Força Unida, adquiridos através do ITERMA. Nesses assentamentos, a luta pela desapropriação das terras deu-se com maior incidência de conflitos no assentamento Palmeiral-Vietnã, com momentos de conflitos que quase resultaram em mortes tanto de camponeses quanto do latifundiário dono da propriedade em disputa. Nas demais áreas em disputa, o processo de desapropriação aconteceu de forma pacífica, com intermédio do STTR e ASSEMA junto aos órgãos federal e estadual.

É no contexto do latifúndio, que os conflitos fundiários se acirraram no município, tendo a necessidade dos grupos camponeses se organizarem. O papel da Igreja católica e do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) foi importante, demandando também a formação de outras organizações, como associação de mulheres ou de grupos de jovens. A organização das quebradeiras de coco babaçu passa a se dar com o cercamento das áreas de coleta, o que gerou uma dependência aos grandes proprietários, assim como um empobrecimento dessa população. Posteriormente, essa luta passou não somente ao acesso, mas também a uma redistribuição das terras e o acesso a políticas públicas.

De acordo com relatos de uma moradora antiga da cidade, *“a igreja católica do município encabeçou esses movimentos sociais de luta pela terra, na pessoa do Padre Raimundo Jorge de Melo, já falecido, que passou parte de sua vida sacerdotal na cidade, lutando pelos direitos do povo que ali residia, muitas vezes arriscando a sua própria vida em favor de seus munícipes”* (ENTREVISTA, 2021). Uma das maiores lutas da época era relativa à posse de terra, e à liberação das fazendas para o acesso das quebradeiras de coco babaçu, que embora com a Lei do Babaçu Livre, muitos proprietários continuaram com suas porteiras fechadas, impedindo o acesso das pessoas que precisavam do coco babaçu para garantirem o sustento de suas famílias.

Na década de 1970, haviam grandes fazendeiros que adquiriam as terras por vias ilegais no município e obrigavam os camponeses a pagarem para poder plantar nessas terras a fim de garantir o sustento de suas famílias, oprimindo dessa forma, os pequenos produtores rurais a

fim de proporcionar o crescimento das grandes fazendas e a desapropriação dos camponeses. Nesse sentido, relata Veloso (2019, p. 47):

Nos anos 70 do século passado essa imensa área territorial foi adquirida (área do Assentamento Palmeiral/Vietnã), em parte por vias ilegais, pelo fazendeiro Chico Mendes que usufruía da renda que centenas de famílias pagavam para poder plantar e colher em suas terras. Com o passar dos anos as opressões foram se intensificando com o aumento da quantidade de produtos para o pagamento da renda, obrigando os camponeses a terem que intensificar ainda mais o labor para poder suprir o sustento de suas famílias.

Esse tipo de movimento territorial aconteceu não somente no Assentamento Palmeiral/Vietnã, mas em todo o município. Dessa forma, a solução era a luta pela reforma agrária, ficando evidente a necessidade de se alterar os padrões de conflitos hora presentes no campo, buscando uma reforma agrária que fosse possível pensar a sociedade de forma mais dinâmica, tanto do ponto de vista econômico quanto ambientalmente e socialmente mais justa, contribuindo com a valorização do acesso e permanência à terra dos pequenos produtores.

Uma das formas de resistência nesse período, foi a organização das quebradeiras de coco babaçu. Elas se organizaram em Associações, dentro do sindicato e clubes, lutando pelo acesso ao babaçual, que com a privatização as terras, se encontravam em posse dos fazendeiros, o que impossibilitava a entrada das mulheres para a coleta e quebra do babaçu. Uma quebradeira de coco babaçu do município de Esperantinópolis ressalta que:

nesse período, vivemos humilhadas pelo dono da terra. Uma vez os vaqueiros dele me acharam no mato quebrando coco. Estávamos eu, minha irmã e uma vizinha. Eles levaram nosso coco quebrado e ainda tomaram nossos machados. Quando saíram, disseram que se vissem a gente de novo roubando coco, iam botar os cachorros na gente. (Quebradeira de coco, comunidade de Bom Princípio *in* VELOSO, 2019, p. 46-47).

Essas situações foram se intensificando, juntamente com os conflitos. Em meio às lutas, surge na região, no ano de 1989, a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA), cuja sede se localiza na cidade de Pedreiras-MA.

A Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA), é uma organização de natureza associativista, sem fins lucrativos e/ou econômicos, possui caráter regional, foi fundada e é dirigida por agricultores (as) extrativistas do coco babaçu, há 26 anos. Estes sujeitos compõem e representam associações de mulheres extrativistas, comunidades quilombolas, associações de assentamentos, cooperativas de produção e comercialização, sindicatos rurais, associações de jovens e grupos produtivos informais. (REDE CERRADO, 2021).

Essa associação é implantada em Esperantinópolis para lutar pela causa das mulheres quebradeiras de coco babaçu que enfrentavam cotidianamente os fazendeiros que as proibiam de entrar em suas terras e ainda as perseguiram, a fim de impossibilitar que elas entrassem em

terras de propriedades privadas para coletar os frutos da palmeira de babaçu, que era uma das fontes de rendas desse grupo de camponeses. Outrossim,

A missão da ASSEMA é promover a melhoria da qualidade de vida das famílias que vivem da agricultura familiar e do agroextrativismo. Está comprometida em combater às desigualdades de gênero e geração, contribuir para a produção de alimentos seguros e diversificados destinados ao autoconsumo e mercados, geração de renda por meio da organização dos processos comerciais cooperativistas e associativista no mercado justo e solidário, além do apoio a ações de educação contextualizada em escolas públicas rurais e de alternância, empoderamento dos sujeitos para a intervenção nos espaços de tomadas de decisões de políticas públicas. (REDE CERRADO, 2021).

Nesse sentido, a ASSEMA busca apoiar e colaborar na luta das mulheres quebradeiras de coco babaçu da região do Médio Mearim, inclusive no município de Esperantinópolis, com o intuito de ajudá-las a promover o sustento de suas famílias com a extração do coco babaçu e a fabricação dos produtos derivados deste. Para Veloso (2019, p. 47), “com o surgimento da ASSEMA em 1989 as experiências dos conflitos pela terra em outros municípios eram relatadas nas reuniões do sindicato com os moradores das comunidades. Assim, uma das lideranças de Esperantinópolis que fez parte desse processo aponta que”,

A luta de Esperantinópolis não nasceu em Esperantinópolis. Ela foi importada da luta em Lago do Junco, nas comunidades de Centro do Aguiar e Ludovico. Também veio das Comunidades de São Luís Gonzaga do Maranhão e de São José dos Mouras em Lima Campos. Os sindicatos desses municípios sempre faziam convites aos outros sindicatos para o engajamento na luta. No caso de Esperantinópolis o sindicato resolveu entrar na luta. No meio dos conflitos nós do sindicato ficávamos nos perguntando por que não entrar na luta já que todos os outros sindicatos estão apoiando os conflitos? A partir daí nós fomos procurar no município aquelas áreas que não eram produtivas. (Liderança sindical, comunidade de Potó *In*: VELOSO, 2019, p. 47).

Dessa forma o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Esperantinópolis (STTR) também fazia parte da luta pelo acesso à terra e aos direitos dos moradores do campo, sendo uma força importante naquele momento para o movimento social que se concretizava com a união entre o STTR, a igreja católica e a ASSEMA. Assim, “já no primeiro ano da década de 1990 as mobilizações do Sindicato dos Trabalhadores Rurais juntamente com a recém-criada ASSEMA resultaram na união das famílias das comunidades de Palmeiral e Centro do Coroatá com a adesão, posteriormente, de Bom Princípio para a intensificação da luta pela desapropriação das terras junto ao INCRA e o seu devido destino à reforma agrária.” (VELOSO, 2019, p. 47). Essas comunidades fazem parte atualmente do assentamento Palmeiral/Vietnã, que é uma conquista fruto dessa luta que se iniciou nas décadas de 70 e 80. Vale destacar que “nos variados confrontos, a terra é um elemento central de debate, além de ser pensada como direito, motivo de organização das quebradeiras de coco babaçu e dos

trabalhadores rurais, pode ser pensada como precursora de uma identidade que necessitava ser construída - coletiva e individualmente – no sentido da autoafirmação” (SILVA, 2015, p. 31).

Em se tratando ainda do Assentamento Palmeiral/Vietnã, ressalta Veloso (2019, p. 47): “No bojo do conflito, o proprietário do latifúndio tentou uma emboscada para matar os líderes que reivindicavam a desapropriação. No entanto, a experiência e união dos (as) trabalhadores (as) mostraram o poder da unidade, assim como ressalta uma das lideranças locais”.

Uma vez o fazendeiro Chico Gomes, dono da terra, nos convidou para uma reunião no colégio da comunidade de Mangueira. O convite era apenas para as lideranças de cada comunidade. Nós, que estávamos em quatro pessoas, decidimos que não íamos sozinhos. Assim, convidamos todos os homens de nossas comunidades para a reunião. Fomos todos a pé para lá. Quando a gente olhou, vimos o carro dele chegando. Quando parou, desceu um e puxou uma lona e a gente viu que o carro estava cheio de policiais armados. Nesse momento saiu uma turma de homens de dentro da escola com facas, foices e facões. Acuados, resolveram sair em fuga. Se tivéssemos ido apenas os que foram convidados, hoje estaríamos todos mortos (Liderança sindical de Bom Princípio *In*: VELOSO, 2019, p. 47).

Assim, podemos observar que os movimentos sociais foram de extrema importância para a validação da luta de classes das comunidades camponesas, tendo em vista que a união entre as comunidades, a igreja, a ASSEMA, o STTR fizeram surgir novas forças na luta pelo direito de acesso e permanência na terra. Os movimentos sociais se organizaram a partir da luta dos menos favorecidos. Com o surgimento do Assentamento Palmeiral/Vietnã, criado no ano de 1992, as famílias assentadas puderam vislumbrar novas esperanças.

Em meio às perdas, fracassos e desistências, a disposição de muitos homens e mulheres fez com que o conflito fosse tomando proporções alarmantes ao ponto do INCRA visitar a região para fazer análises técnicas da viabilidade de desapropriação da área. Dessa forma, em 1994, o latifúndio foi desapropriado e destinado às famílias que se fizeram firmes na luta. Assim, foram assentadas 180 famílias nas cinco comunidades, com três reservas legais destinadas à preservação ambiental. (VELOSO, 2019, p. 48).

A partir da implantação do Assentamento, nessa região, outras lutas começaram a surgir: pela água, pela construção de estradas, por políticas públicas, pela educação. Essas lutas se fortalecem com os movimentos sociais.

4.2 O Assentamento Palmeiral/Vietnã

A conquista do PA Palmeiral/Vietnã se deu através de muitos embates entre grupos camponeses e grandes fazendeiros no município de Esperantinópolis-MA, que se apropriaram das terras e impediam o trabalho dos pequenos produtores no campo. Através das lutas dos camponeses, o assentamento foi criado oficialmente em 1992, porém o mesmo foi obtido já no

ano de 1988, com um total de 2.194,4997 ha, com capacidade para 180 famílias e tendo ao todo 179 famílias cadastradas (INCRA, 2021).

A luta para a efetivação do PA foi muito difícil, tendo em vista que havia um grande fazendeiro na época (entre anos 1970 e 1980), chamado Chico Gomes, que usufruía da renda dos camponeses que precisavam pagar para poderem ter o direito de uso da terra para plantio e colheita a fim de sustentar suas famílias. O proprietário limitava a produção dos pequenos produtores das comunidades que compõem atualmente o PA Palmeiral/Vietnã. Um dos assentados diz assim:

Antes de 1988 já tinha pessoas envolvidas nesse confronto de terras. De 88 pra cá o INCRA veio criar a área do assentamento. Aqui o finado Paraibano fez usucapião de Esperantinópolis do povoado Mangueira até o Bom Princípio. Após muitos anos o finado Chico Gomes chegou do Pernambuco e comprou essa área de terra do finado Paraibano. O Povoado Coroatá já existia, com poucas casas. O finado Chico Gomes começou a cercar essa área de terra, criar gado, o povoado Coroatá ficava no meio dessas terras. Aí o pessoal ia botar suas roças e o gado do finado Chico Gomes ia comer as roças das pessoas aqui dentro do povoado Coroatá. E o pessoal não aceitaro, começaram a tanger os gados, denunciar pros vaqueiros, aí os vaqueiros as vezes num tomava providência, aí começaram a matar os animais. (Morador do Assentamento/ Povoado Centro do Coroatá).

Aqui no bom princípio são 38 assentados. Dentro do assentamento todo nós somos 184 dentro do PA Palmeiral/Vietnã. A luta pra conseguir o assentamento foi muito grande. Grande parte do pessoal que já saíram foram e passaram pra outros, não chegaram a passar pelo processo de luta pelo assentamento. Porque quem passou, arriscou a vida pra não sair de onde ele tava nunca saiu, nunca desistiu. Eu sou um desses. Os fazendeiros queriam expulsar nós, não queriam aceitar nossa luta. Teve até derramamento de sangue em outros município. Aqui não chegou a ter, a gente soube se controlar e nunca saiu da cola um do outro porque sempre quando é muito a força, eles têm medo de enfrentar. (Morador do Assentamento/ Povoado Bom Princípio).

A nossa luta aqui foi uma luta muito grande pra nós hoje ter nosso pedacinho de terra aqui, nós sofrimos [...] Naquele tempo quando a gente queria fazer alguma roça era obrigado a gente ir em Esperantinópolis falar com os vaqueiros do chico gomes que era o dono de tudo aqui. E quando a gente marcava o lugar de fazer a roça e a gente chegava pra brocar o vaqueiro chegava e dizia: não, não é aqui não. Muitas vezes você já tinha brocado uma semana de serviço e isso ali já ficava perdido. Já saia dali e ia brocar no outro canto e não tinha negócio de indenizar aquele serviço que tinha feito não, ficava perdido e pronto, acabou-se. (Morador do Assentamento/ Povoado Palmeiral).

Conforme os anos iam passando, as opressões contra os camponeses só aumentavam, intensificando assim as lutas pelo direito à manutenção de suas famílias através do uso das terras. Nesse cenário de conflitos, se vislumbrava como solução a esse problema, o desencadear de uma luta pela reforma agrária, que poderia se apresentar em defesa dos camponeses, rompendo com os paradigmas tradicionais da hegemonia no campo, onde se impunham padrões de dominações de terras por parte dos grandes fazendeiros, em opressão aos pequenos produtores, conforme ressalta Sampaio (2013, p. 94):

Se há uma “questão agrária”, só há um meio de resolvê-la: alterando essa estrutura mediante uma reforma agrária. Isto consiste fundamentalmente na destruição do poder das forças que hoje dominam o mundo rural e impõem uma dinâmica agrícola perversa; e em sua substituição por outras forças aptas a imprimir uma dinâmica econômica e ambientalmente mais equilibrada e socialmente mais justa. Substituir os poderes existentes no campo por novos poderes constitui a essência mesma dos processos de reforma agrária.

A reforma agrária passou a ser o anseio dos camponeses que viviam sob constantes embates com o fazendeiro da região, muitas vezes, plantavam e não colhiam por causa do gado solto nas áreas de plantações. Outras vezes preparavam a terra para o plantio e depois de pronta chegava o vaqueiro e mandava mudar de lugar, e todo o trabalho já iniciado ficava perdido. Mas os pequenos produtores não tinham outra alternativa a não ser procurar um novo espaço para suas roças. Assim relata um camponês:

Quando você começava a brocar e botava a roça, você pagava a renda bem direitinho, mas nunca chegava a conclusão de chegar no fim pra você tirar seu legume taxadamente. Ali tu não podia plantar um pé de mandioca, tu não podia plantar um pé de fava, tu não podia plantar essas coisas que ficava pra lá pra gente pegar depois. Era muito complicado. Você botava aquela roça ali, quando o arroz já tava grande e o bicho pisando dentro, pisando e você correndo atrás de gado. Gado invadia paió de arroz depois de panhado. Rapaz era um absurdo. E a gente toda vida falando rapaz será possível uma coisa dessa? Até que chegou a conclusão de ninguém aguentar mais. [...] rapaz é o seguinte da agora pra frente nós vamos botar roça e se o gado chegar dentro nós vamos é matar. Ai os que tinham mais coragem atiravam nos gado. Isso foi um negócio muito sério. (Morador do assentamento/Comunidade Palmeiral).

Foi em meio a esses embates que o PA Palmeiral/Vietnã se constituiu como conquista. No ano de 1989 surgiu a ASSEMA, trazendo para os camponeses as experiências de conflitos pela terra já existentes em outros municípios da região, que foram sendo mostradas nas reuniões que aconteciam entre o sindicato e os moradores das comunidades. Essas lutas de outros municípios foi servindo de exemplo e a luta foi se fortificando, conforme recordam os assentados em entrevista:

A Assema foi criada pra luta dos municípios. E a gente se uniu. Sempre estava junto com Esperantinópolis, Lima Campos, São Luis Gonzaga e Lago do Junco. Esperantinópolis foi o município que teve menos derramamento de sangue. Porque o Junco a gente sabe que foi grande, São Luis Gonzaga também foi muito grande, Lima Campos também foi bem pesada. Nós aqui sempre fiquemos assim mais no controle, porque nós conhecíamos a luta e ficamos mais no controle de negociação, na base de educação, pra chamar, pra negociar. E a gente chegou a viajar muito, negociar em Brasília, na época da reforma agrária. Nós não aparecemos na questão da força armada. Mas sempre contribuimos com os outros quando havia necessidade, a gente tava junto. O processo desses quatro municípios foi dos mais difíceis do Maranhão. E se a gente não tivesse se unido, talvez não tinha conseguido, talvez tinha sido expulsos da terra. Mas teve a união nossa e dos sindicatos desses municípios. (Morador do assentamento/Comunidade Bom Princípio).

Aí chegou num consenso que chegou em 88, junto com o sindicato e a ASSEMA, foram em São Luis, reivindicaram porque era uma área do Estado, aí o povoado ficava

dentro da área, não queriam sair, tinham que viver, aquela coisa né. [...] E veio uma equipe do incra fazer o perímetro, medir ao redor, negociou a área de terra do Chico Gomes, que tinha comprado do Paraibano e gerou o assentamento, que nessa época aqui no povoado Coroatá não entrava carro, só tinha acesso de carro no verão. O povoado mais perto que tinha entrada de carro era o Palmeiral, aí colocaram o nome do assentamento de Palmeiral/Vietnã porque aqui não tinha acesso na época da chuva. (Morador do assentamento/Comunidade Centro do Coroatá).

Fizemos uma reunião com todo mundo na igreja do Palmeiral. A bagaceira trocando. O Chico gomes dizendo pra todo mundo que ia mandar matar todo mundo. Mas eles ficaram com medo porque nós não desistia. Aí eles foram tirando os gado devagarinho, até que alimpou e não tinha mais gado pisando nas nossas roças. E não demorou muito veio a desapropriação da terra do chico gomes pra criar o assentamento. E o pessoal do incra veio e começou a lotear as áreas do assentamento. E cada um assentado ficou com seu pedacinho de terra e começamos a trabalhar. Mas foi um ribuliço danado que eu pensei que ia até morrer gente. Porque o chico gomes falava de matar os camponeses mesmo. (Morador do assentamento/Comunidade Palmeiral).

As mobilizações das comunidades em torno da desapropriação das terras do suposto proprietário, gerou inúmeros conflitos dentro das comunidades, que cada dia mais se fortificavam na luta, amparados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais e pela ASSEMA, com o apoio da igreja católica.

Os embates se seguiram, inclusive com a preparação de emboscadas com a finalidade de matar os líderes que estavam reivindicando a desapropriação das terras. Nesse sentido, até o padre da região, Pe. Raimundo Jorge de Melo, sofreu as consequências desses embates, sendo o mesmo ameaçado de morte pelo proprietário do latifúndio, conforme confirmamos com relatos dos entrevistados que fizeram parte dessa luta e até os dias atuais permanecem no assentamento. A saber:

Quando houve a desapropriação o chico gomes ficava ameaçando nós, dizendo que ia matar todo mundo. Mas a igreja ajudava nós. O padre da época era o Pe. Jorge, ele ficava ajudando nós. E o chico gomes ficava dizendo que tinha uma grande ansiedade de matar o pe. Jorge porque ele ficava acoitando nós dentro da igreja. Mas ele ajudava porque ele sabia que nós estava certo, que nós só queria ter a nossa terra pra plantar e sustentar as nossas famílias. (Morador do assentamento/Comunidade Palmeiral).

Nesse tempo o fazendeiro trouxe um povo que era do mal, pra fazer o mal mesmo, mas logo ele chegou e se barrou logo com o Pe. Jorge ai teve um confronto com ele e botou na cabeça que ia matar o Pe. Jorge, tinha que matar primeiro ele pra depois encostar pro assentamento. Nesse confronto com o Pe. Jorge a policia do Livramento veio e assassinou ele no meio da cidade ali em Esperantinópolis e com isso o fazendeiro se assustou e não trouxe mais ninguém pra isso aqui na região, mas ele tinha trazido mesmo propriamente pra isso. Ele fez uns anúncios por aí, ele chegou a dizer pra nós bem ali na cabeça da ladeira ali e disse rapaz vocês tão enganado porque eu já comi toissim com o dobro de cabelo desse daqui. Então não é esse aqui que eu não vou comer não, vocês tão enganado. A próxima que eu vier aqui eu já venho com uma decisão. Aí saiu, foi embora. Ai quando chegou lá foi que ele lançou mesmo a palavra em público. Ele disse tem que descartar esse padre pra depois passar por cima desse sindicato que não vale também. O Pe. Jorge foi uma das

peças de luta por terra aqui no município. Com isso logo as autoridades também tomaram de conta. (Morador do assentamento/Comunidade Bom Princípio).

A partir desse conflito, e com as reivindicações dos movimentos sociais, o INCRA fez a visita à região para viabilizar a desapropriação da área, garantindo assim a posse da terra aos pequenos agricultores.

Nesse cenário, no ano de 1994, o latifúndio foi desapropriado e foi realizada a repartição dos lotes de terras, sendo assentadas um total de 180 famílias nas seis comunidades que formaram o então assentamento (Palmeiral, Coroatá, Bom Princípio, Lagoinha II, Remanso e Macaúba), contando o mesmo com três reservas legais destinadas à preservação ambiental. O nome “Palmeiral-Vietnã”, segundo um líder sindical, surgiu a partir de uma sugestão de um técnico do INCRA, conforme ressalta uma liderança sindical do povoado Centro do Coroatá:

Devido aos conflitos internos existentes entre as famílias das comunidades, ora entre Palmeiral e Coroatá, Ora Coroatá e Bom Princípio. Por isso foi colocado um nome de guerra no assentamento pelos sucessivos desentendimentos. Será Palmeiral porque foi onde se deu a reunião e Vietnã porque estavam em conflitos (Liderança sindical, comunidade de Centro do Coroatá, Esperantinópolis).

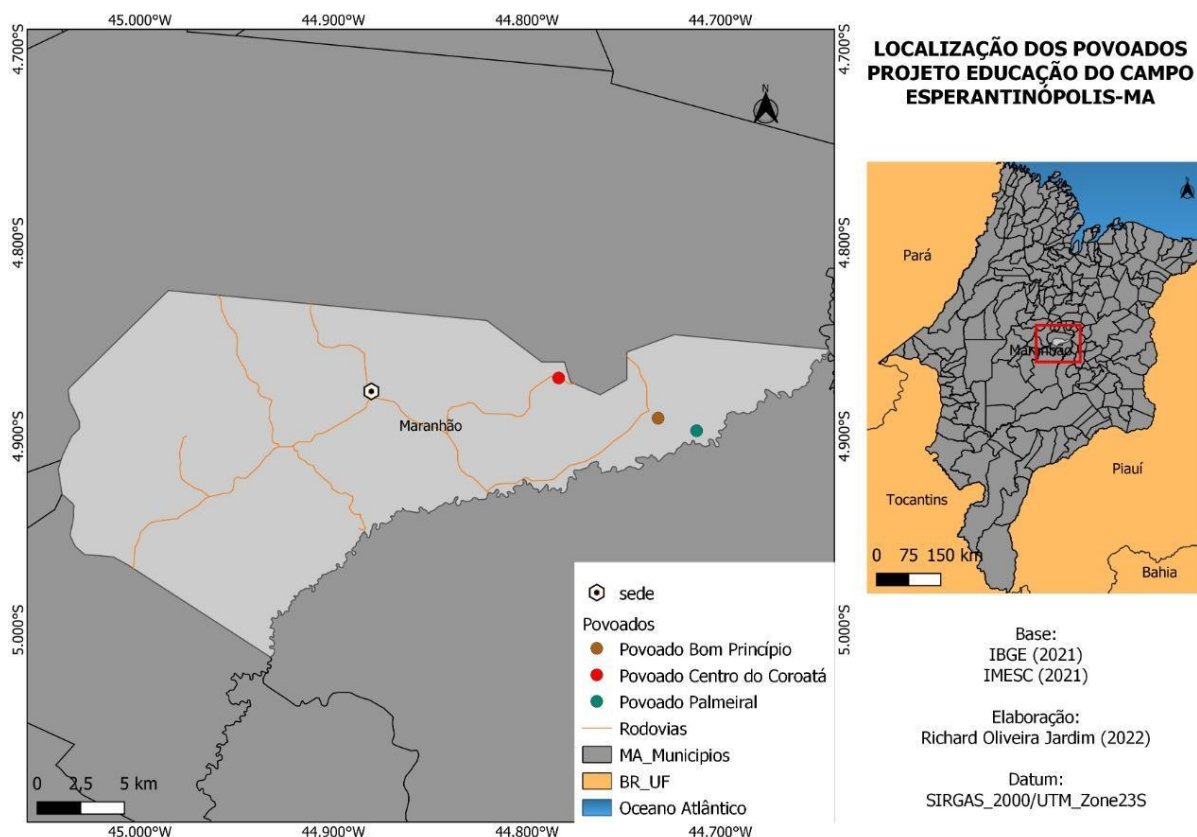
Esse é cenário em que se consolidou a luta e a conquista do Assentamento Palmeiral/Vietnã, reacendendo a esperança de dias melhores na vida de cada camponês que teve a oportunidade de usufruir de um lote de terra, na certeza de que a partir de então, teria como garantir o sustento de suas famílias, a partir da produção da agricultura camponesa, sem que houvesse a necessidade de continuarem os embates entre os camponeses e os latifundiários, trazendo novo alento à todos. Os assentados seguem suas lutas diárias constantemente, sempre na certeza de que é preciso insistir no sonho para alcançar o objetivo final, como nos relatou um assentado: *“A conquista do assentamento foi a conquista de um sonho, de um objetivo de todos nós, que sempre desejamos ter onde plantar e poder colher em paz as nossas plantações”* (Morador do assentamento/Comunidade Palmeiral).

4.3 Experiências da Educação do Campo no P.A Palmeiral/Vietnã e os processos de territorialização camponesa

Trazemos as experiências da Educação do Campo no assentamento, a partir da realização de visitas, entrevistas, aplicação de questionários nas comunidades. Assim, avançamos refletindo como acontece o processo de territorialização camponesa no assentamento, destacando as experiências de formação a partir de projetos que tem foco na educação do campo e implantados em parceria com a UFMA, INCRA e movimentos sociais,

sobretudo, em três comunidades, que se sobressaíram na implantação desses projetos: Povoado Palmeiral, Povoado Bom Princípio e Povoado Centro do Coroatá.

FIGURA 05: Localização das comunidades pesquisadas no Assentamento Palmeiral/Vietnã



FONTE: JARDIM, Richard Oliveira, 2022.

Uma das experiências de formação em educação do campo, foi a conquista de cursos para os assentados, através de convênios realizados com a parceria de instituições de ensino no Maranhão, dentre elas a UFMA, INCRA, UEMA e demandadas por movimentos sociais e sindicais, tais como MST, ACONERUQ, ASSEMA, FETAEMA. O assentamento Palmeiral/Vietnã foi contemplado com cursos de Alfabetização, Magistério e Licenciatura em Pedagogia da Terra pelo Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA). O impacto que esses projetos tiveram no assentamento podem ser confirmados com a fala de uma das moradoras de Bom Princípio:

A educação do campo ela veio pra cá porque quando nós desapropriamos a terra, [...] a gente tinha uma dificuldade porque os cabeça que desapropriaram ela era tudo analfabeto, aí a gente começou a cobrança que tinha que ter um jeito porque nós queria aprender fosse como fosse. E a gente representava muita coisa, porque nem só em São Luís como em Brasília, tudo a gente andou pra discutir isso. [...]. E foi uma coisa que até não demorou muito, a gente pensava que a demora era maior. E não foi. Logo chegou o Pronera, que foi um desenvolvimento dos maiores que existiu no

município. Tem mais de 25 formados no assentamento. Só aqui no Bom Princípio são 7. Eu sou um desses. Só que eu só completei o ensino fundamental, não fui mais pra frente. Muitos cursou faculdade, se formou em Pedagogia da Terra. (Morador do assentamento/Comunidade Bom Princípio).

Como é possível perceber, a educação do campo era um desejo dos assentados, depois de tantas lutas para conseguirem a desapropriação das terras e finalmente obter a consolidação do assentamento. Os projetos voltados para a educação nessas áreas chegaram como uma luz para as famílias que ali residiam, com oportunidades que iam desde a alfabetização até a formação em nível de graduação.

Como se observou na fala de um dos moradores que estiveram presentes no período da conquista do assentamento, nem todos os pais conseguiram prosseguir nos estudos, mas o fato de que os filhos teriam essa oportunidade se tornou o desejo de cada um dos que ali residem. Para os pais é motivo de orgulho poder dizer que tem filhos formados nos cursos ofertados.

Eu tenho uma filha formada em Pedagogia da Terra, pelo Pronera. Esse curso foi uma oportunidade importante para os filhos dos agricultores. Aqui no Coroatá foram 16 jovens que estudaram Pedagogia da Terra no Pronera. (Morador do assentamento/Comunidade Centro do Coroatá).

Os cursos aconteciam em Esperantinópolis, Peritoró, Bacabal. A gente tinha que se deslocar pra essas cidades. Só que tudo era pago pelo curso, ninguém tinha despesa de maneira alguma. Era um incentivo pra nós estudar. Nós fizemos tudo dentro do limite que veio o projeto pra poder receber o dinheiro das passagens. Nós recebia tudo. (Morador do assentamento/Comunidade Bom Princípio)

Outrossim, vale destacar a importância que a oferta de cursos direcionados para a educação do campo significaram para os assentados, como relata um assentado:

A importância dos cursos do pronera foi o melhor que veio da área, o pessoal que se formaram no pronera nunca ficaram numa prova, nunca. De maneira alguma. Toda prova, todo concurso que eles faziam, eles passavam. Inclusive tem um filho meu que passou em quatro concursos e assumiu dois. [...] Só quem é cego de conhecimento não vê a importância do assentamento. Que ajudou nós a ter nossa terra e ter condição de formar nossos filhos. (Morador do assentamento/Comunidade Bom Princípio).

A luta pela educação era algo muito presente no dia a dia das comunidades camponesas, sobretudo de uma educação que valorizasse a identidade camponesa e tivesse um currículo específico para o campo. Assim, o paradigma da educação do campo, com sua valorização da cultura e a identidade camponesa se tornou um elemento de territorialização no assentamento, com um papel na formação dos jovens e, também, na reafirmação da luta do assentamento nessa formação.

Essa necessidade de se trazer a realidade do assentamento além dessa identidade, se tornou uma das lutas dos movimentos sociais e sua organização, porém, que não é contemplado

na sua totalidade nas escolas das comunidades. Dados da pesquisa demonstram que muitas escolas das comunidades do Assentamento Palmeiral/Vietnã não trabalham um currículo voltado para a educação do campo, podendo se perceber uma reprodução, inclusive, de um currículo urbano, sem levar em consideração as particularidades do campo, conforme relatam os moradores das comunidades pesquisadas:

Os filhos dos camponeses são formados na escola regular, rural, que não tem nada a ver com o campo e aí chega um período que eles precisam sair do campo pra ir estudar na cidade porque aqui não oferece mais estudo pra eles. A luta foi grande e hoje nós estamos saindo da luta do assentamento. Não temos mais propostas de educação do campo. Isso é uma dificuldade pra nós. Muitas pessoas não sabe da luta que foi pra conseguir esse assentamento. Hoje os pais não tem mais ajuda dos filhos no tempo da colheita porque a escola não segue um calendário do campo. E isso acaba desviando os objetivos do campo, as crianças vão perdendo a identidade de assentados. (Morador do assentamento/Comunidade Bom Princípio)

Aqui a escola não é do campo. É da cidade, sabe. Os professores a maioria são daqui do povoado, mas muitos também vem de lá da cidade. E eles ensinam como se a escola fosse na cidade. Só tem um calendário da escola pro município todo. E esse calendário eles mandam pra cá pro assentamento também. Não tem mais esse negócio de observar o tempo da colheita ou outras coisas do campo não. No ensino aqui ninguém nem fala nada sobre o campo. Até os livros são tudo igual os da cidade. E acaba que nós tamos perdendo a nossa identidade camponesa, porque nossos filhos nem recebem esse ensinamento na escola, só em casa. Mas chega um tempo que eles tem que ir pra cidade se a gente quiser que eles continuem estudando, porque aqui não tem mais série pra eles. (Morador do assentamento/Comunidade Centro do Corotá)

A centralidade da educação em aspectos urbanos se associa a dificuldades no processo de ensino e aprendizagem no campo. Uma educação que traz o urbano como sendo um fetiche, estigmatiza o campo, reproduz preconceitos, fragmenta e até constrói constrangimentos nas crianças. As escolas tem reproduzido, sem preocupação, esses problemas, com a utilização de materiais didáticos, currículos, deixando de lado as particularidades próprias das comunidades camponesas, o que leva, em muitos casos, conforme relatos dos moradores, à perda da identidade camponesa. Isso se deve a inúmeros fatores, dentre eles, a falta de continuidade políticas públicas de valorização da educação do campo, bem como a falta de se pensar as políticas nacionais traduzidas para as esferas municipais, e, ainda, à falta da atuação específica de pessoas formadas para o trabalho nas áreas de educação do campo, que se dá em detrimento de questões políticas partidárias no município, onde, segundo relatos de assentados, os gestores municipais não contratam os educadores formados em Licenciatura em Educação do Campo para atuarem nas escolas do assentamento, prejudicando dessa forma as famílias de modo geral, tendo em vista que os filhos dos camponeses não contarão com o desenvolvimento de uma educação que abarque os saberes próprios do campo.

Mas aqui na comunidade essas pessoas que se formaram em Pedagogia da Terra, em Licenciatura em Educação do Campo, não tiveram oportunidade de trabalhar na escola daqui do assentamento, porque isso depende do governo do município. Quando o governo do município é voltado pra zona rural aí ele prioriza essas pessoas com conversas com sindicato, com a ASSEMA, com as associações pra saber quem são as pessoas capacitadas em Pedagogia da Terra pra ajudar na área do campo. Se tivesse um governo voltado pra esse lado aí facilitava. Mas aqui na comunidade, as pessoas que são formadas nessa área, não tem oportunidade. Assim não tem nem como pensar em projeto no sentido da educação do campo. A escola daqui não funciona como escola do campo. As pessoas que aqui representam a escola não dão prioridade para essa parte do campo. A escola funciona como se fosse da cidade. As pessoas que vão trabalhar na escola do campo são as pessoas que não são capacitadas nessa área. (Morador do assentamento/Comunidade Centro do Coroatá).

Nós gastamos muito com essas formações, mas eles nunca tiveram oportunidade de trabalhar na área da educação do campo. Aqui não tem nenhuma escola que trabalha com os rumos do campo. A escola daqui não é do assentamento. Ela funciona no currículo da cidade mesmo. Sem se importar com o campo e com os filhos dos camponeses. Nós hoje estamos sem articulação nenhuma pra educação do campo, dentro do assentamento. Eu costumo dizer, rapaz o caminho que hoje nós estamos indo nem nós mesmo estamos sabendo, porque nós saímos das nossas origens. Nós estamos discutindo outras coisas que não pertence ao campo. Não tem nada a ver com o campo. A política entrou e tomou conta de tudo e nós estamos sendo levado pra esse lado. (Morador do assentamento/Comunidade Bom Princípio)

Dessa forma, podemos observar como a educação do campo ainda precisa ser prioridade dentro dos limites do município, pois ainda estamos longe de um cenário educacional que valorize, de fato, os saberes do campo, ofertando um ensino que seja de fato e de direito voltado para as áreas rurais, que levem em consideração as particularidades da agricultura familiar, dos saberes da terra, do conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que permeiam a vida dos camponeses. A luta pela consolidação do assentamento não é somente por terra, é também por educação, políticas públicas de valorização do campo, garantia dos direitos próprios dos camponeses, garantia de condições de permanência na terra, dentre outros. E, desde o início do processo de desapropriação de terras para criação do assentamento, uma escola do campo era um forte anseio dos assentados:

Quando criamos o assentamento pensamos em criar uma escola que fosse própria da educação do campo, mas aí foi o tempo que a política entrou pelo meio e a gente terminou perdendo isso, não conseguimos uma escola do campo. Essa foi a maior parte negativa do assentamento, porque se a gente consegue isso a educação ia ser melhor aqui. Nós queria uma escola do campo dentro do assentamento, mas nós não conseguimos e hoje a gente sai com nossos filhos somente para a escola família, de lago do junco e de bacabal, isso chega a ser uma luz pra nós porque na EFA eles consegue uma formação mais específica do campo. (Morador do assentamento/Comunidade Bom Princípio).

A busca pela escola do campo surgiu junto com a conquista do assentamento, no entanto, até o presente momento, não houve a concretização desse desejo dos camponeses, tendo em vista que, mesmo funcionando uma escola em cada uma das comunidades

pesquisadas, nenhuma delas trabalha a efetivação das políticas públicas educacionais do campo, pois as mesmas ainda não conseguiram implementar seus currículos de forma que favoreça a assimilação da formação em educação do campo, o que nos leva a crer que ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas que é preciso manter a força dos movimentos camponeses na busca pela conquista de seus direitos enquanto cidadãos do campo, dentre eles, o direito à educação no próprio lugar onde residem, observando as particularidades do campo.

A gente tem que continuar na luta pra não perder nossa história. Nós não ganhamos esse assentamento no grito, nós ganhamos no suor e arriscando a vida. (Morador do assentamento/Comunidade Bom Princípio).

O problema de continuidade das políticas de educação no campo podem ser apresentados a partir das falas de professores(as), que segundo estes(As), as escolas de cada comunidade não se integram à política de educação do campo e nem abarcam currículos próprios, específicos da realidade camponesa, conforme se pode confirmar com os relatos colhidos durante as atividades de campo para a construção dessa pesquisa.

A realidade que temos infelizmente é a de que não há de fato uma proposta de educação do campo no Assentamento Palmeiral/Vietnã, posto que, as peculiaridades da comunidade local, não se faz presente no desenho curricular trabalhado na escola. (Professor do assentamento/Comunidade Palmeiral).

Apesar de ser uma escola numa comunidade de assentamento, a educação do campo não está totalmente inserida no ambiente escolar, pois a secretaria de educação e os governantes não são 100% conhecedor da educação do campo. Eles praticam a educação no campo, mas era preciso proporcionar uma educação do campo. (Egresso dos projetos educacionais no Assentamento/Comunidade Centro do Coroatá).

Apesar da escola da comunidade ter surgido a partir da necessidade de uma educação mais baseada na vida do campo, a mesma não influi muito na formação de vida dos educandos, porque a educação que é oferecida ainda é uma educação baseada nas escolas da zona urbana, totalmente desconectada da vida do campo. (Egresso dos projetos educacionais no Assentamento /Comunidade Palmeiral).

Gostaria muito que o assentamento Palmeiral/Vietnã contemplasse a proposta de educação do campo em nossas escolas, mas essa não é uma realidade nossa aqui de Palmeiral, os poucos educadores que tentam trabalhar com base nessa proposta, não encontram apoio por parte da direção, que muitas vezes por não saber o que é educação do campo, acabam por dificultar tudo. (Professor do assentamento/Comunidade Palmeiral).

A proposta de educação do campo é uma ideia maravilhosa, pois é a educação que leva em consideração toda a história da comunidade como ponto de partida para ingressar e enfrentar a sociedade, através da educação do campo que é uma educação plena que busca não só o conhecimento cognitivo, mas o pleno desenvolvimento do homem/mulher para juntos trabalhar por uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, não é uma proposta que a gente percebe está presente com clareza na nossa comunidade. (Professor do assentamento/Comunidade Bom Princípio).

A nossa escola não trabalha com currículo específico do campo. Nem calendário próprio para o campo. A gente está inserido no assentamento, mas a escola funciona

seguindo o currículo e o calendário das escolas da cidade. (Gestor escolar/ Comunidade Centro do Coroatá).

Vale lembrar o que nos afirma Gadotti (1996) ao mencionar que “*o ensino implantado nas escolas rurais, ou seja, nas escolas localizadas no campo, se deu de forma elitizada, dessa maneira, chegou de encontro com a identidade desse povo. No entanto, chegou e ainda permanece com tais premissas*” (Supervisora Pedagógica, comunidade Palmeiral), de uma educação que não corrobora com a vida e identidade dos povos camponeses na prática, levando para o campo tão somente uma educação urbana, deixando de lado os saberes próprios do espaço em que vivem os camponeses. De acordo com Molina e Sá (2012, p. 325), a escola do campo traz no seio “o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social [...]”. “*Transformação essa, que seja fundamentada com a efetivação da formação integral do educando, de maneira a transformar o próprio homem*”, priorizando o conhecimento de mundo que este traz consigo, enfatizando o campo como espaço de construção do conhecimento a partir do local de vivências que os camponeses apresentam. “*Esse desafio precisa ser abraçado por todos que se façam presentes na estrutura organizacional da realização das atividades escolares, para tanto, um dos passos necessários é a gestão democrática ser uma realidade concreta, o que não vem acontecendo, as indicações políticas continuam de forma consistente, o que contribui para o desvio de ser efetivada uma educação no e do campo, tendo como foco principal, a desalienação dos camponeses*” (Supervisora Pedagógica, comunidade Palmeiral). Nesse sentido, corrobora Freitas (2010):

Se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade [...] O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação do campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro (FREITAS, 2010 *apud* MOLINA, 2014, p. 269-270).

Outrossim, destacamos ainda os quesitos relacionados à formação acadêmica dos educadores para o trabalho com a educação do campo. Observamos que no assentamento há educadores que são egressos dos projetos educacionais voltados para o campo, realizados no âmbito do estado do Maranhão. Detectamos em todas as comunidades pesquisadas, camponeses formados em Magistério pelo PRONERA, graduados em Pedagogia da Terra pela UFMA e ainda alguns que estão cursando Licenciatura em Educação do Campo na UFMA, no campus

de Bacabal. Assim é perceptível que as comunidades têm a presença de educadores que estão aptos a trabalharem de acordo com as políticas educacionais do campo. Porém, relatos de lideranças do assentamento indicam que muitos desses jovens, embora formados, não tiveram e não têm até o momento, oportunidade para trabalharem nas escolas das comunidades camponesas, e que, apesar de em algumas escolas ter pessoas formadas pelo PRONERA atuando nessas instituições, o currículo não permitiu ainda o aproveitamento integral dessa formação. Diante disso seguimos nos questionando sobre o porquê dessa formação específica em Educação do Campo ainda não ser aproveitada nas escolas do assentamento.

Questionados sobre as contribuições e/ou dificuldades na construção do projeto de Educação do Campo para o assentamento Palmeiral/Vietnã, obtivemos relatos que nos levam a acreditar que somente com uma formação específica voltada para os saberes do campo, será possível efetivar um ensino do e no campo, com as especificidades das áreas camponesas.

A formação dos educadores é fator crucial diante da construção do projeto de educação do campo. Como a maioria não tem essa forma, a resistência em se dispor para com a realização da educação do campo, é grande. Como se tem já um número significativo de professores que têm a referida formação, acabam praticamente desenvolvendo ações isoladas, porém, nem todos que tem a formação pratica os princípios da educação do campo, alguns se acomodam e preferem continuar realizando seu trabalho por um único viés, o livro didático e sabemos que o livro não contempla as proposições da educação do campo. Verdadeiramente, a formação nem sempre consegue transformar as ações docentes, provavelmente porque trata-se de uma formação deficitária, no entanto, a formação não pode ser descartada, ela é necessária, mas precisa ser consistente, além, faz-se indispensável o comprometimento do educador para com sua própria formação, zelando para que essa aconteça de forma mais qualitativa possível. (Professor do assentamento/Comunidade Palmeiral).

A Formação de educadores do campo é primordial para a garantia da efetivação do ensino de qualidade nas comunidades camponesas. Nesse sentido, os movimentos sociais têm dialogado constantemente sustentando a defesa de formação inicial e continuada para os professores que trabalham nas áreas campesinas, com o intuito de fortalecer as lutas pela garantia da educação de qualidade em todas as áreas, inclusive no campo.

A luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo. Durante esta última década, nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, sempre constou como prioridade dos movimentos sociais a criação de uma política pública de apoio à formação de educadores. (MOLINA, SÁ, FERREIRA e CASTRO, 2010, p. 01).

Buscamos identificar ainda, quais as experiências positivas que a educação do campo traz para a vida dos camponeses, ao que foi possível detectar na pesquisa que o modo de vida

camponês sofre interferências positivas quando se trata de proporcionar uma educação que tenha como privilégio a ligação entre o campo e a própria vida no campo, onde os alunos possam trabalhar a construção de sua identidade camponesa alargando a visão de mundo a partir do território onde esses estão inseridos, proporcionando reflexões que colaborem na construção de um projeto de sociedade onde prevaleça o respeito ao modo de vida camponês, como citam alguns dos entrevistados do assentamento.

QUADRO 03: Experiências positivas que a educação do campo traz para a vida dos camponeses.

<i>Professor do assentamento/ Comunidade Palmeiral</i>	<i>O alargamento da visão de mundo, de política, de direitos, entre outros. A educação do campo quando efetivada atendendo seus princípios de uma perspectiva educacional para valorização e respeito dos povos camponeses, condiciona a construção do indivíduo enquanto sua natureza de ser social e coletivo, que conhece e defende as causas de seu grupo pertencente, não aceita a ideologia de que o homem da cidade, é o modelo ideal de homem. Na verdade, terá um olhar e posicionamento de quem não é menos cidadão por conta de sua origem e ou condição econômica, ou qualquer característica.</i>
<i>Professor do assentamento/ Comunidade Bom Princípio.</i>	<i>As principais são porque a educação do campo respeita e valoriza a cultura dos educandos, levando em consideração suas crenças, costumes e experiências vividas, sem desconsiderar o conhecimento historicamente construído.</i>
<i>Professor do assentamento/ Comunidade Centro do Coroatá.</i>	<i>Uma base de conhecimento a partir de realidade e vivência em seu campo de conhecimento, onde tem todo o suporte para um bom desenvolvimento em suas áreas estudadas.</i>
<i>Egresso dos projetos educacionais no Assentamento / Comunidade Centro do Coroatá.</i>	<i>Práticas condizentes com a realidade, valorização da cultura e a identidade do povo do campo, resgate cultural da população camponesa, entender que o indivíduo do campo tem todos os direitos sociais e públicos.</i>
<i>Egresso dos projetos educacionais no</i>	<i>A educação do campo abrange as demandas dos movimentos sociais na luta pelo acesso dos trabalhadores</i>

<i>Assentamento / Comunidade Palmeiral.</i>	<i>do campo e a educação que atenda as especificidades dos camponeses.</i>
<i>Egresso dos projetos educacionais no Assentamento / Comunidade Bom Princípio.</i>	<i>A vontade de permanecer no campo e vendo a possibilidade de se desenvolver tanto socialmente como financeiramente, sem a necessidade gritante de sair para as grandes cidades.</i>

FONTE: SANTOS, Ligiéria Alves dos, 2022.

Constata-se na pesquisa que as experiências positivas que a educação do campo traz para a vida dos camponeses tem grande importância na trajetória destes, enquanto pessoas residentes no campo, com perspectivas de uma vida sem a necessidade de ter que se ausentar do se local de origem e/ou enviar seus filhos para os centros urbanos em busca de formação, tendo em vista que “o movimento por uma educação do campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.63).

Sobre os possíveis modelos de desenvolvimento educacional que podem ser vivenciados a partir das experiências em Educação do campo, os entrevistados confirmaram o ideal de que uma escola que abarque os saberes do campo, valorizando-os enquanto camponeses, propiciando um maior desenvolvimento para todos, como se pode confirmar no quadro a seguir.

QUADRO 04: Modelo de desenvolvimento educacional a partir das experiências em educação do campo.

<i>Professor do assentamento/ Comunidade Palmeiral</i>	<i>As vivências educacionais são diversas, isso vai depender da organização escolar, entre outros fatores, como por exemplo, flexibilização do currículo, etc. Assim, é possível destacar, a educação com pedagogia da alternância, uma possibilidade de reestruturação do calendário para que o aluno do campo tenha condição de conciliar os estudos com as atividades de trabalho no campo.</i>
<i>Professor do assentamento/ Comunidade Bom Princípio.</i>	<i>A partir da educação do campo é possível estabelecer um modelo de educação voltado para a população do campo, uma educação que valorize e respeite sua cultura, buscando um ensino de qualidade para a população campesina.</i>

<i>Professor do assentamento/ Comunidade Palmeiral.</i>	<i>Um modelo que abarque a valorização da identidade dos diferentes gêneros nos territórios campestres, principalmente com relação à diversidade cultural, social, educacional e ambiental na vida e no trabalho dos povos do campo.</i>
<i>Egresso dos projetos educacionais no Assentamento / Comunidade Palmeiral.</i>	<i>Dentre as experiências propostas pela educação do campo, é possível ver que podemos sim ter uma formação digna, baseada sobretudo nas nossas experiências de vida. Podendo assim, desmistificar o fato de se ver o povo do campo como o povo que serve apenas para oferecer trabalho com mão de obra barata.</i>
<i>Egresso dos projetos educacionais no Assentamento / Comunidade Bom Princípio.</i>	<i>Uma educação humanitária, que ensina a respeitar todas as pluralidades da nossa cultura, que debate em sala de aula as vivências da cidade, mas também a do campo, preparando o sujeito para viver dignamente tanto na cidade como no campo.</i>

FONTE: SANTOS, Ligiéria Alves dos, 2022.

Um modelo de desenvolvimento educacional que leve em consideração os saberes do campo contribui no favorecimento de uma formação crítica e emancipatória dos sujeitos do campo, proporcionando uma formação política que os leve a compreenderem o significado da luta pela garantia da efetivação dos seus direitos, tendo em vista que a educação do campo tem o papel de proporcionar a desnaturalização do aluno para com o seu contexto como um todo, levando-o a perceber que pertence a um grupo, a uma classe e que seu posicionamento em sociedade de forma coletiva e individual deve ter esse entendimento como pressuposto basilar. Pois, como enfatiza Caldart (2012, p. 261- 262), “[...] uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.” A educação do campo tem o compromisso de “[...] combinar luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. [...]”

Durante a realização da pesquisa de campo foi possível diagnosticar alguns entraves no desenvolvimento de uma educação do campo que privilegie os saberes do povo camponês. Na realização de visitas às escolas das comunidades que fazem parte do campo desse trabalho de investigação, foi possível identificar professores e até mesmo gestores escolares que afirmaram

não ter conhecimento suficiente para serem entrevistados e/ou responderem aos questionários cujo assunto principal seja educação do campo, o que nos remete a refletirmos sobre a efetivação das políticas públicas voltadas para o campo e para a formação de educadores do campo. Tal realidade confirma o que nos relataram em entrevista, alguns líderes das comunidades pesquisadas, quando afirmam que há constante falta de oportunidade de trabalho aos jovens que possuem formação em educação do campo por questões ligadas à estrutura política do município, que ainda prioriza contratos educacionais como forma de “pagamento de favores políticos”, não levando em consideração a luta camponesa por uma educação que seja do, no e para o campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho proposto pretendeu apresentar as experiências da educação do campo nas escolas do Assentamento Palmeiral/Vietnã em Esperantinópolis-MA. Em linhas gerais, os dados apresentados nos remetem a refletirmos sobre a educação do campo a partir dos processos de territorialização camponesa nos espaços agrários, pensando o ensino de forma que nos leve a refletirmos a importância dos processos educacionais camponeses para o desenvolvimento das comunidades camponesas, tendo em vista que a partir de uma formação específica os sujeitos do campo possam melhor identificar seus territórios constituindo-os como espaços de lutas e conquistas no dia-a-dia da vida no campo.

A geografia traz importantes contribuições para pensar o espaço territorial camponês a partir das experiências de vida que são apresentadas e vivenciadas no campo, enquanto lugar de construção de identidades camponesas, levando em consideração a luta de classes presente nesses espaços, de forma a levar os sujeitos a pensarem melhor o espaço agrário a partir de sua própria realidade.

As comunidades do Assentamento Palmeiral/Vietnã, campo desse trabalho de pesquisa, fazem parte do projeto de assentamento do INCRA, e têm sido contempladas com projetos de educação do campo, de forma que possam favorecer o desenvolvimento educacional dos sujeitos do campo a partir do próprio espaço em que esses habitam, sem, no entanto, deixar de pensar o campo como espaço de resistência na luta pelo direito ao uso e permanência na terra.

As políticas públicas voltadas para o campo no Estado do Maranhão historicamente foram precárias, visualizando esse espaço como subalterno e inferior à cidade. Isso repercute no que diz respeito à dignidade dos sujeitos no campo. A oferta e a qualidade da educação no campo evidenciam o conjunto de precariedades das políticas públicas para o campo.

Trouxemos a experiência da educação do campo e sua territorialização no município de Esperantinópolis. Nesse sentido, apresentamos reflexões em torno do conceito de educação do campo, da oferta de escolas do campo e de como ela pode avançar em pensar os sujeitos do campo a partir de sua totalidade. A educação do campo enquanto paradigma, inverte o sentido da educação no campo como resquício da educação urbana. Esta é resultado das lutas camponesas, sobretudo, a partir dos movimentos organizados por luta pela terra, que colocaram o problema da educação como pauta, não apenas acesso, mas também, com questões que se relacionam a qualidade do ensino, formação do/a professor/a, material de ensino, até mesmo o calendário. A Luta pela terra não seria apenas pelo acesso a espaços de produção, mas sim, uma

luta por território, em que o assentamento é apenas o início, uma reforma agrária ampliada, em que a educação é parte desse projeto.

Realizar um trabalho que traz reflexões acerca da educação do campo no município de Esperantinópolis, rememorando a luta de projetos de educação entre a agricultura camponesa e a agricultura capitalista foi de grande importância, contribuindo no conhecimento das lutas camponesas no município, bem como no estado do Maranhão. Com a expansão do latifúndio, o agronegócio tem buscado constantemente a expropriação camponesa para abrir espaço à agricultura capitalista, porém, os sujeitos do campo têm resistido e enfrentado o problema do latifúndio e a Educação do Campo tem se tornado um espaço de disputas nesse sentido.

Ao tratarmos da questão agrária no Maranhão, discutindo os conflitos territoriais e as lutas de classes camponesas, nos colocamos frente às situações relevantes de dominação/expropriação que ainda vivem as comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, indígenas, camponesas. Em um quadro teórico estruturado percebe-se que as questões ligadas ao agronegócio, ao latifúndio, ao capitalismo industrial ainda expõem de forma considerável as famílias dos pequenos produtores, que, na maioria das vezes, não têm forças suficientes para liderarem uma luta de classes cujos opositores apresentam-se muito acima de suas estruturas fundiárias. Assim, o campesinato vem enfrentando sérios problemas nas relações cotidianas com o agronegócio que, cada dia mais, vai se instalando com maior força nos territórios, causando em muitos casos, a expropriação das comunidades tradicionais de seus locais de origem, cujas identidades, culturas, foram ali construídas ao longo do tempo.

A luta de classes nos movimentos sociais ainda se apresenta como caminho para combater a dura realidade da expansão do capitalismo comercial que vem se alastrando nos espaços agrários brasileiros e maranhenses. Resistir ainda se constitui como um dos meios de lutar pela garantia do direito à posse da terra, bem como das condições de sobrevivência na mesma. Apresentamos assim, o caminho percorrido pelos camponeses em busca de uma vida que seja mais digna, com melhores condições sociais, educacionais, culturais a partir do ambiente em que estes estão inseridos. A questão agrária maranhense vem apresentando conflitos territoriais constantemente, mas apresenta também um povo-comunidades que continuam acreditando que a vida se consolida na luta por dias melhores, por condições de sobrevivência adequadas que favoreçam o bem-estar social, cultural e educacional de todos os povos.

Os movimentos sociais são de extrema importância na luta de classes para a garantia da busca pela efetivação dos direitos daquelas pessoas que são menos favorecidas, que estão em constante situação de conflitos, seja pela terra, pela moradia, pela alimentação, ou por qualquer

outro motivo. Os conflitos se fazem presentes diariamente na vida dessas pessoas e é indispensável que se tenham chances para permanecer resistindo em meio às dificuldades apresentadas no dia-a-dia da vida desses cidadãos.

Dessa forma, fica claro que as instituições que se organizam em torno de uma luta que seja pelo favorecimento daqueles que realmente necessitam de apoio, têm papel relevante na sociedade, tendo em vista que com o apoio e militância de movimentos amparados por instituições que se colocam ao lado do povo necessitado se torna mais prático o trabalho na luta pela assistência à exigência de garantia dos direitos que muitas vezes são assegurados por lei, porém, na prática, são deixados de lado.

Com o presente trabalho percebeu-se que o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Esperantinópolis, a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA), contribuíram significativamente para a consolidação da luta de classes nos movimentos sociais no município de Esperantinópolis, a fim de garantir o acesso e a permanência à terra para os trabalhadores camponeses, bem como para o movimento das mulheres quebradeiras de coco babaçu que também foram amparadas em suas lutas diárias por esses movimentos sociais.

Esperantinópolis foi se desenvolvendo através da agricultura, e, ao passar dos anos, a grilagem de terra tomou conta dos espaços rurais e até urbanos, provocando inúmeros conflitos, desapropriando pequenos camponeses, impedindo mulheres de coletar o fruto da palmeira de babaçu para realizarem suas atividades de subsistência e, muitas vezes, provocando inclusive a morte de pessoas em nome do uso da terra em benefício próprio dos grandes fazendeiros. Cenário esse que foi aos poucos mudando, através da luta de classe amparada pelos movimentos sociais que buscaram veementemente garantir a posse da terra para as pessoas que residiam nos territórios de conflitos, onde ali constituíram suas identidades camponesas em meio aos embates que se travaram por décadas no município.

Os movimentos sociais trouxeram importantes contribuições para a vida dos camponeses, colaborando na construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária para todos, no entanto, sabemos que os conflitos ainda existem e a luta de classes precisa ser diária, tendo em vista que ainda temos um longo caminho a percorrer no sentido de lutar pela garantia dos direitos do uso e permanência na terra daqueles que realmente constituem o seu território como espaço de vivência, de fraternidade, de comunidade, trazendo a identidade territorial do local onde estão inseridos.

Todo esse panorama histórico nos levou a perceber como as experiências de Educação do Campo no Assentamento Palmeiral/Vietnã têm contribuído das mais variadas formas para o

fortalecimento dos projetos de territorialização camponesa, onde os sujeitos do campo seguem resistindo na luta pela efetivação das políticas públicas voltadas para a educação do campo, ao mesmo tempo em que encontram dificuldades em suas comunidades, tendo em vista que as políticas municipais não têm garantido de fato a oferta de educação do campo. A pesquisa nos levou a confirmar a presença ainda do ensino urbano nos territórios camponeses, confirmando a falta de compromisso e responsabilidade educacional do poder público municipal para com os camponeses.

Com essa investigação, é possível concluirmos que a área de conhecimento da Educação do Campo é muito relevante, tanto para os educadores do campo, quanto para os moradores desses território, bem como para a população em geral, pois um ensino que seja valorizado no campo tem a incumbência de proporcionar a esses sujeitos os conhecimentos que muitas vezes lhes são historicamente negados e que são de extrema importância para as populações que vivem no campo, mas também, e principalmente, para suas comunidades e o desenvolvimento local delas.

Como foi diagnosticado nas pesquisa de campo desse trabalho, as escolas do assentamento ainda trabalham pelo viés da formação urbana, sem levar em consideração dos saberes próprios das comunidades camponesas, no entanto, sabemos que as escolas do campo deveriam se tornar espaços de reflexão e de construção de conhecimentos respeitando as suas particularidades, estas têm o direito a construir seus próprios currículos e suas próprias práticas a partir da realidade em que estão inseridas para dessa forma, proporcionarem a apropriação de conhecimentos de forma integral aos educandos dessas áreas, levando em consideração a luta que foi efetivada pela permanência no campo, os saberes que foram historicamente construído pelas comunidades camponesas ao longo do tempo. Não se pode mais negar a essas escolas e aos sujeitos que as constroem o direito a pensar sua educação e a executar práticas a partir de suas próprias elaborações teóricas, epistemológicas, culturais, científicas, religiosas. Enfim, é preciso dar o espaço que a educação do campo necessita para se edificar enquanto possibilidade e espaço de produção de vida e de história em meio às disputas territoriais que vivem diariamente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. G; SODRÉ, R. B; MATTOS JUNIOR, J. S. de. **O MATOPIBA nas chapadas maranhenses: impactos da expansão do agronegócio na microrregião de Chapadinha.** Rev. NERA, Presidente Prudente, v. 22, n. 47, p. 248-271, 2019.
- AMADOR, Rafael Barra. **Autonomia territorial e resistência: pensar novos mundos.** Revista Mutirão (Folhetim de Geografias Agrárias do Sul) V. 1, N° 2, 2020.
- ARAUJO, Tânia Bacelar. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro.** Revan, 2010.
- ARROYO, Miguel G. Por Um Tratamento Público Da Educação Do Campo. In: JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AZAR, Zaira Sabry. **A concentração fundiária como centralidade da questão agrária maranhense.** Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis-MA, 2011.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das experiências à política pública.** Brasília: NEAD, 2003.
- BARBOSA, Viviane de Oliveira. Cor/etnicidade, gênero e territorialidade no universo de quebradeiras de coco babaçu. In: Anais da 25 Reunião Brasileira de Antropologia - **Saberes e práticas antropológicas: desafios para o século XXI**, 2006, Goiânia: ABA, 2006. v. 1.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação básica do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3.
- BERGAMASCO, Sonia M. P. Pereira. **A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números.** IN: Revista de Estudos Avançados (São Paulo/USP), v.11, 1997.
- BERNARDES, J. A. Técnica e Trabalho na Fronteira de Expansão da Agricultura Moderna Brasileira. In: BERNARDES, J. A et al. **Formas em Crise: utopias necessárias.** Rio de Janeiro: Ed. Arquimedes, 2005. Soluciones y Alternativas Desde La Geografía y Las Ciencias Sociales. Porto Alegre, 2007.
- BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 150–168, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639696. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BOTELHO, Raimundo Edson Pinto; DINIZ, Diana Costa; MACEDO, Marinalva Sousa. **A questão agrária maranhense em um contexto de aprofundamento da crise do**

sociometabolismo. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis/MA: UFMA, 2015.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**, 2015.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/MA2010.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. **Síntese Dos Indicadores Sociais**. Dezembro, 2017.

BRASIL, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - IPEA. **II Pesquisa Nacional Sobre Educação na Reforma Agrária: Avaliação de Ações no Maranhão**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016.

BRASIL, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA. **II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**, Brasília: IPEA, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Incra nos Estados - Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária**. Relatório 2017. Disponível em: <https://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. INCRA; PRONERA. **Manual de operações**. Brasília: MDA, 2016.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998**. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasília, 1998.

CADONÁ, C. V. **Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA: o novo nasce das estradas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Ijuí: UNIJUÍ, 2004, 283p.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A educação do campo no paradigma da questão agrária: o projeto camponês de educação**. Anais do XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Uberlândia/MG, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Educação do campo: o protagonismo dos movimentos socioterritoriais camponeses no PRONERA**. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas, n.26, ano 14, p.216 - 229, 2018.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades**. Revista NERA, vol. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.

CAMPOS, J. F. S.; CUBAS, T. E. A. O estudo da questão agrária brasileira: contribuições do Dataluta jornal. In: CAMPOS, J. F. S.; COCA, E. L. F.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). **Dataluta: questão agrária e coletivo de pensamento**. 1 Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

CAVALCANTI, C. R. O Movimento Nacional Por Uma Educação Do Campo e os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo no Maranhão - In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org). **Sobre Políticas Educacionais no Brasil: interpretação acerca das lutas, conquistas e os desafios para a educação no século XXI I**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COGGIOLA, Osvaldo. **La Cuestión Agraria en Brasil**. Grupo de Pesquisa História e Economia Mundial Contemporâneas. Artigos. Março de 2007. Disponível em: <http://www.rebellion.org/docs/39143.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (org.). **Atlas de conflitos na Amazônia**. Goiânia: CPT; São Paulo: Editora Extramares, 2017.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo – Brasil. Maranhão, 2019**. Disponível em: < <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil> >. Acesso em: 29 set. 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço geográfico: algumas considerações. In: SANTOS, Milton(Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

CORRÊA, Raimundo Carneiro. **Notas Históricas de Esperantinópolis**. 3 ed. Bacabal – MA: Gráfica e Editora Dimensão, 2003.

COSTA, Saulo Barros, (et.al). **A Geografia dos conflitos no campo no Maranhão 2015-2016**. 2016.

COSTA, Thiago Ronyerisson Silva; MATTOS JUNIOR, José Sampaio de; SODRÉ, Ronaldo Barros; SOUSA, Igor Breno Barbosa de. **Os conflitos agrários frente as novas dinâmicas territoriais no campo maranhense (1985 – 2018)**. Revista Geonorte, V.11, N.38, p.243-257, 2020. (ISSN 2237 - 1419).

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Do direito à educação do campo: A luta continua!** Revista Aurora, ano III, número 5 - dezembro de 2009.

DINIZ, Daise Ferreira; LERRER, Débora Franco. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política para a democratização do Estado no Brasil**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i1.46105>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação do campo ou educação da classe trabalhadora?** A perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados. *In*: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso: 15 jan. 2022.

DILTHEY, W. Introducción a las ciencias del espíritu. Madrid: Revista de Occidente, 1956. *Apud* MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNANDES, B, M. MONICA, M, C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M, C.; JESUS, S, M, S, A. (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. (Coleção por uma Educação do Campo, 5).

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. **Políticas fundiárias no Brasil: uma análise geo-histórica da governança da terra no Brasil**. *In*: Framing the Debate Series, nº 2, ILC, Roma, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. *In*: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST e as Reformas Agrárias do Brasil**. Boletim DATALUTA – Artigo do mês: dezembro de 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as reformas agrárias do Brasil. *In*: **Revista NERA**, Año IX Nº 24 - Outubro de 2008. pp. 73-85.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FERREIRA, Maria da Glória Rocha. **A dinâmica da expansão da soja e as novas formas de organização do espaço na região de balsas – MA**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, 2008. (Doutorado em Geografia).

FIGUEIREDO, Roberta Maria Batista de. **Ações de resistência de famílias extrativistas no maranhão em face do uso industrial de carvão de coco babaçu por usinas de ferro gusa**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, 2008. (Doutorado em Geografia).

GERMANI, G. I. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C.; SILVA, O. A. **(Geo)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana, BA: UEFS, 2010. 392p. 269-304.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GONÇALVES, Carlos Walter porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: contexto, 2005.

HABERMAS, J. New social movements. Telos, New York, n. 49, p. 33-37, sep., 1981.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HARNECKER, Marta. **Um mundo a construir: novos caminhos**. 1.Ed. Expressão Popular. São Paulo, 2018.

INCRA. **Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentosgeral.pdf>; Acesso em: 25/08/2021

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS - IPEA. **Código Florestal: implicações do PL 1876-99 nas áreas de Reserva Legal**. Comunicados do IPEA. Brasília, 2011.

KOLING, Edgard Jorge; CERIOLIS, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (orgs). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 4.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LEFEBVRE, Henri. **Espacio y Política**. Barcelona: Península, 1976.

LÊNIN, W. **Cahiers philosophiques**. Paris: Sociales, 1965.

LIMA, Eloísa A. Cerino Rosa. **A questão agrária no Brasil:** contribuições para a compreensão das políticas de reforma agrária redistributiva e de reforma agrária de mercado. *Ruris*, Campinas/SP, V. 11, N. 01, P. 189 – 214, março, 2017.

LOWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *In:* COUTINHO, Joana Aparecida; LOPES, Josefa Batista [et al] (orgs.). **Crise do capital, lutas sociais e políticas públicas.** São Paulo: Xamã, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **A atualidade do uso do conceito de camponês.** *Revista Nera*, Presidente Prudente: Unesp, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008.

MARTÍ, José. **Ideário pedagógico.** La Habana: Centro de Estudios Matianos, 2011.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARX, Karl. **Contribution à la critique de l'économie politique.** Paris: Editions Sociales, 1977.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. *In:* CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOLINA, Monica; JESUS, Sonia Meire. **Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil.** Reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. *In:* SANTOS, Clarice et al. *Memória e história do Pronera.* Brasília: MDA/Incrá, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Maria Borges Mourão. Escola do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Maria Borges Mourão; FERREIRA, Márcio, CASTRO, Wanessa de. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: os desafios da formação de educadores do campo para uso das tecnologias na educação. *In:* **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro I Encontro Internacional de Educação do Campo.** Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia.** 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. **Estado novo e a educação rural no Maranhão: o projeto de “ruralização” das escolas municipais**, em São Luis. Universidade Federal do Maranhão-UFMA, 2010. (Dissertação de Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. 11. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

PEDROSA, Luis Antonio Câmara. **A questão agrária no Maranhão**. São Luís, s/d.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil**. IPEA. boletim regional, urbano e ambiental. jul.-dez. 2019

PRADO Jr., Caio. **Dialética do Conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1963.

RAMALHO, Cristiane Barbosa. **Impactos socioterritoriais dos assentamentos rurais no município de mirante do paranapanema – Região do Pontal do Paranapanema/SP**. Dissertação de Mestrado, Universidade estadual Paulista Faculdade de ciência e tecnologia campus presidente prudente: Presidente Prudente – SP, 2002.

REDE CERRADO. **Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA)**. 2021. Disponível em: <https://redecerrado.org.br/entidades/assema/>. Acesso 22 mar. 2022.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Território usado e humanismo concreto: O Mercado Socialmente Necessário. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005.

RIOS, J. A. V. P. **De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 325–346, abr./jun. 2016.

ROCHA, Helianane Oliveira. **A Educação do Campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais: análise e contribuições da formação dos(as) educadores(as) do MST no Maranhão via o PRONERA**. São Luis/MA: UFMA, 2007. (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA).

RODRIGUES, Sávio José Dias. **Organização camponesa em Balsas/MA e a expansão do agronegócio da soja: implicações e resistências camponesa no Sul do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Fortaleza, 2010.

RODRIGUES, Valéria da Rocha Lopes. **A educação do campo no contexto histórico-político do PRONERA no Maranhão: limites e desafios**. Dissertação de Mestrado. São Luis: UFMA, 2014.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. A Questão Agrária Brasileira e a Luta Pelo Socialismo. *In*: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000**. Expressão Popular. São Paulo, 2013.

SANTOS, Fábio Ferreira. **A questão agrária em pauta: a luta pela terra e seus impactos no Território do alto sertão sergipano**. Boletim DATALUTA n. 113 – Artigo do mês: maio de 2017. ISSN 2177-4463.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2018, v. 26, n. 98 [Acessado 19 Julho 2021] , pp. 185-212. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In*: **Território-Territórios**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: EdUSP, 2002.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais**. Teias v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação. DOI: 10.12957/teias.2017. 24758. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24758/22819>>. Acesso: 24 mar. 2022.

SAQUET, M. A. **Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território**. *Geo UERJ*, Ano 10, v.2, n.18, 2008.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, Carlos Alberto Franco da. Fronteira agrícola capitalista e ordenamento territorial. *In*: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. (Orgs). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Lourdes Helena e COSTA, Vânia Aparecida. **Educação Rural**. Revista Presença Pedagógica, v. 12 n. 69 mai./ju. 2006.

SILVA, Maria Vieira; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **Políticas Educacionais para a Educação do Campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares**. Revista Histedbr Online, Campinas, n.47, p. 314-332 Set.2012 - ISSN: 1676-2584.

SIMONETTI, Mirian Cláudia Lourenção (Org.). **Territórios, Movimentos Sociais e Políticas de Reforma Agrária no Brasil**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SIMONETTI, Mirian Claudia Lourenço. **A longa caminhada: (re) construção do território camponês em Promissão**. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.

SODRÉ, R. B. **O Maranhão Agrário: dinâmicas e conflitos territoriais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

SODRÉ, Ronaldo Barros. **As (re) formas da questão agrária maranhense: multiplicidades e singularidades nos assentamentos Cigana e Cristina Alves – Itapecuru Mirim – MA**. São Luis/MA, 2015.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, P. César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org). **Geografia: conceitos e temas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SPÓSITO, M. E. B. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980**. 2. ed. São Paulo : Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO. G.(Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

UFMA, Universidade Federal do Maranhão. **Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA**. São Luis: UFMA, 2002.

UFMA, Universidade Federal do Maranhão. **II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo no Estado do Maranhão**. São Luis: UFMA, 2008.

UFMA, Universidade Federal do Maranhão. **Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, em nível de graduação, no Estado do Maranhão: Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA**. São Luis: UFMA, 2011.

VELOSO, Léo Jaime Ferreira. **A educação do campo como possibilidade de efetivação da Educação ambiental: uma experiência de intervenção na Escola Municipal Rui Barbosa no Assentamento Palmeiral - Vietnã, Esperantinópolis – MA**. Dissertação de Mestrado. Centro De Formação de Professores – CFP. Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, BA, 2019.

VENDRAMINI, C. R. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de entrevista para assessora pedagógica da UAEFAMA

1. Relate sobre o processo de formação da EFA (Plano de Estudo, visitas, relatórios, trabalhos práticos, serões e outros instrumentos pedagógicos desenvolvidos na EFA).
2. Como ocorre a organização pedagógica da escola?
3. Como é construído o plano de ensino? E o plano de formação?
4. Como é a rotina dos estudantes? (Divisão de tarefas do ensino médio, do técnico, das atividades internas, mística etc)
5. Como é aplicada a pedagogia da alternância?
6. O que a EFA tem a oferecer para a construção da Educação do Campo?
7. Como se dá a interação entre monitor e aluno?
8. De que maneira se diferem as atribuições de um professor e um monitor?
9. Qual é o papel da família na formação e no acompanhamento da sessão em casa?
10. Quando o estudante retorna do meio sociofamiliar, como ocorre o processo de socialização do Plano de Estudo?

APÊNDICE B: Questionário aplicado aos professores(as) do assentamento Palmeiral/Vietnã

1. Qual a sua formação (Pode marcar mais de um)?

a) () Magistério /Formação de Professores 2º Grau (Normal) Qual curso? Qual Instituição?

b) Nível Superior/Graduação (Licenciatura) Qual curso? Qual Instituição?

c) Nível Superior/Graduação (Bacharelado). Qual curso? Qual Instituição?

d) Pós-Graduação lato sensu (Especialização) Qual curso? Qual Instituição?

e) Mestrado. Qual curso? Qual Instituição?

2. Você teve alguma formação específica – sobre a educação no campo - para atuar nessa área?

a) Curso Ensino Médio/Graduação/Pós-graduação direcionados. Qual?

b) Curso/capacitação fornecida pela SEMED.

c) Curso/capacitação fornecida pela Escola.

d) Palestra sobre educação do campo.

e) Discussão na escola sobre a educação no campo.

f) Nenhuma formação/capacitação.

Outros. _____

3. Como você avalia a proposta de educação do campo no Assentamento?

4. Em sua opinião, qual é o papel fundamental de uma escola do campo?

5. Como o projeto político-pedagógico (currículo, tempos e espaço educativos) tem contribuído para o fortalecimento da educação do campo na escola e para além dela, em todos os espaços de organização e produção do assentamento?

6. Como se deu o processo de construção da proposta de educação do campo no caso específico do assentamento Palmeiral/Vietnã?

7. A sua formação inicial possibilitou o entendimento do conceito e da proposta de educação do campo, do movimento social no sentido amplo da luta pela terra, por reforma agrária popular e da luta de classes?

8. Na sua concepção, é possível integrar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada com os conhecimentos populares dos sujeitos do campo no currículo escolar e na prática em sala de aula?

9. Quais são as experiências positivas que a educação do campo traz para a vida dos camponeses?

10. Quais as experiências de formação em Educação do Campo você adquiriu, a partir dos projetos educacionais implantados em parceria com as instituições de ensino superior do Maranhão?

11. Que modelo de desenvolvimento educacional é possível vivenciar a partir das experiências em educação do campo?

APÊNDICE C: Guia de entrevista semiestruturada para os assentados – comunidades do assentamento Palmeiral/Vietnã

Entrevistado _____

Comunidade _____

1. Para a comunidade do assentamento Palmeiral/Vietnã, qual a importância das escolas do campo?
2. Como foi a participação da comunidade na luta pelas escolas do campo?
3. Com a chegada da escola, quais as mudanças para o assentamento quanto à organização, à funcionalidade e às atitudes e posturas dos assentados e educandos?
4. As escolas do campo têm contribuído de alguma forma no processo de produção comunitária das associações e das cooperativas do assentamento?
5. Na sua opinião, de que forma a escola pode contribuir na permanência ou não dos educandos no campo?
6. Como a proposta de educação do campo vem contribuindo para a manutenção e a preservação dos assentados em relação aos recursos naturais (terra, água, vegetação, rios, mares, etc.) e às diferentes formas de apropriação deles a partir do trabalho?
7. Que atividades dentro do processo de modernização e produção do capital no espaço são ameaças para o assentamento Palmeiral/Vietnã?
8. Quais são as experiências positivas que a educação do campo traz para a vida dos camponeses?
10. Quais as experiências de formação em Educação do Campo você adquiriu, a partir dos projetos educacionais implantados em parceria com as instituições de ensino superior do Maranhão?
11. Que modelo de desenvolvimento educacional é possível vivenciar a partir das experiências em educação do campo?

APÊNDICE D: Guia de entrevista semiestruturada – educandos/egressos de projetos educacionais das comunidades do assentamento Palmeiral/Vietnã.

Entrevistado _____

Comunidade _____

1. Você conhece a história do assentamento Palmeiral/Vietnã?

2. Como a escola contribui para sua permanência no campo?

3. Se você tivesse a oportunidade de residir, estudar e trabalhar na cidade, você ainda permaneceria no campo? Justifique.

4. Como a proposta de educação do campo das escolas vem contribuindo para as diferentes dimensões formativas (trabalho, cultura, luta social, lazer e tecnologia) e a consolidação destas no processo de organicidade e trabalho no assentamento?

5. Quais são os desafios da escola do campo para o jovem educando assentado?

6. Quais são as experiências positivas que a educação do campo traz para a vida dos camponeses?

7. Quais as experiências de formação em Educação do Campo você adquiriu, a partir dos projetos educacionais implantados em parceria com as instituições de ensino superior do Maranhão?

8. Que modelo de desenvolvimento educacional é possível vivenciar a partir das experiências em educação do campo?

APÊNDICE E: Guia de entrevista semiestruturada – gestores (as) das escola do assentamento Palmeiral/Vietnã

Entrevistado _____

Comunidade _____

Nome da Escola _____

1. Como é garantida financeiramente a realização de todo o processo da proposta de educação do campo?

2. Quais são os projetos educacionais impostos pela política nacional de educação e do Governo do Estado do MA e como se dá a apropriação da escola em relação a eles?

3. Até que ponto a formação acadêmica dos educadores (a) contribui ou dificulta a construção do Projeto de Educação do Campo para o assentamento Palmeiral/Vietnã?

4. Como se dá a participação da comunidade na organicidade do processo de ensino-aprendizagem na escola?

5. Como ocorre a organização pedagógica da escola?

6. Quais são as experiências positivas que a educação do campo traz para a vida dos camponeses?

7. Quais as experiências de formação em Educação do Campo você adquiriu, a partir dos projetos educacionais implantados em parceria com as instituições de ensino superior do Maranhão?

8. Que modelo de desenvolvimento educacional é possível vivenciar a partir das experiências em educação do campo?
